

Metsästävä opettaja

Metsästysharrastuksen merkitys luokanopettajan
ammattillisen identiteetin rakentumisessa

Pro gradu -tutkielma

Lauri Nisula

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen
luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Metsästävä opettaja – Metsästysharrastuksen merkitys luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa

Tekijä: Lauri Nisula

Koulutusohjelma: Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma [x] Laudaturtyö [] Lisensiaatintyö []

Sivumäärä: 83 + 2 liitettä

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Tutkimukseni käsittelee luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumista metsästysharrastuksen näkökulmasta. Metsästys on kuulunut aina suomalaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan ja sillä on edelleen tärkeä rooli suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Luokanopettajalla on merkittävä tehtävä yhteiskuntamme kehityksessä ja ammatillisen identiteetin rakentuminen vaikuttaa vahvasti siihen, miten opettaja ammattiaan harjoittaa. Tutkimukseni on tarpeellinen, sillä opettajien metsästysharrastusta ei ole aiemmin tutkittu alakoulukontekstissa.

Tutkimuksessani selvitän, millainen merkitys metsästysharrastuksella on luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Tarkennan tutkimuskysymystäni myös kysymällä aineistoltani, miten mahdollinen merkitys ilmenee luokanopettajan käytännön työssä. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimivat identiteetin, opettajan persoonallisuuden sekä ammatillisen identiteetin rakentumista käsittelevät tutkimukset ja kirjallisuus. Teoreettiseen viitekehykseeni kuuluvat myös harrastusten merkitystä identiteettiin käsittelevät ja metsästystä käsittelevät teokset.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnän fenomenografista tutkimusotetta. Aineistoni koostuu kahdenkymmenen metsästävän luokanopettajan vastauksista, jotka olen hankkinut sähköisellä kyselylomakkeella. Analysoin aineistoni käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimukseni mukaan metsästysharrastuksen merkitys luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa on moninainen ilmiö. Metsästysharrastus antaa opettajalle ammatillisen identiteetin kautta edellytykset monipuolisen perusopetuksen tarjoamiseen. Merkitys ilmenee käytännössä monipuolisen perusopetuksen tarjoamista ja oppilaan luontosuhdetta tukevana harrastuksena. Metsästysharrastuksen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa on myös tukea luokanopettajan työhyvinvointia.

Avainsanat: metsästys, luokanopettajat, ammatillinen identiteetti

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [x]

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi [x]

Suostun tutkielman luovuttamiseen Suomen Metsästyskirjastossa käytettäväksi [x]

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	4
1 OPETTAJA	7
1.1 Opettajan persoonallisuus	7
1.2 Identiteetin rakentuminen.....	9
1.3 Opettajan ammatillinen identiteetti	10
1.4 Harrastukset ammatillista identiteettiä rakentamassa.....	14
2 METSÄSTÄJÄ	17
2.1 Metsästyksen määritelmä	17
2.2 Metsästyksen asema yhteiskunnassa	18
2.2.1 Metsästyksen historiallinen kehityskulku	18
2.2.2 Metsästys nykypäivän Suomessa	21
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 Tutkimusote.....	28
4.2 Aineiston hankinta	28
4.3 Aineisto	30
4.4 Aineiston analyysi	35
4.5 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu.....	39
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	43
5.1 Opettajan valmiudet	43
5.1.1 Opettajan persoonalliset ominaisuudet.....	44
5.1.2 Arvot ja asenteet.....	45
5.2 Käytännön työ	49
5.2.1 Tietotaito	49
5.2.2 Opettajan toiminta	55
5.2.3 Työhyvinvointi	62
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
6.1 Johtopäätökset	69
6.2 Pohdinta.....	72
LÄHTEET	77
LIITTEET	84
Liite 1. Julkaisu tutkimusaineiston hankkimiseksi.....	84
Liite 2. Kyselylomake	85

JOHDANTO

Tervastulten lämmössä ja jänispasissa odotellessa minulla on ollut usein aikaa pohtia mitä syvällisimpiä asioita. Metsästyksen tärkeyden oman hyvinvointini ylläpidossa ymmärsin metsästyskokemuksen kartuttua ja metsästyksen rooli osana identiteettiäni kasvoi hiljalleen varsin vahvaksi. Opiskeluvuosieni metsästysreissuilla huomasin kerta toisensa jälkeen palaavani saman kysymyksen äärelle – miten voisin hyödyntää tätä itselleni niin rakasta harrastusta tulevassa ammatissani luokanopettajana? Luonnossa kulkiessani ja sitä havainnoidessani pohdin erilaisia konkreettisia keinoja, miten harrastukseni voisi näkyä osana opettajan työtä. Jossain vaiheessa aloin hahmottaa myös ajatuksen tasolla tapahtuvia ammatillisia oivalluksia.

Ymmärrykseni opettajuuden kehittymisestä lisääntyi teoreettisen tiedon myötä ja pohdintani metsästyksen ja opettajuuden yhteydestä jalostuivat syvällisemmiksi. Lopulta huomasin pohtivani yhteyttä ammatillisen identiteetin kannalta, jonka rakentumiseen liittyviin kysymyksiin tarjoan tutkielmallani vastauksia. Ammatillisen identiteetin käsite ja sen tutkiminen nähdään nykypäivänä tärkeänä, sillä sen avulla voidaan selittää opetuksen laatua sekä opettajan tekemiä ammatillisia valintoja ja työhyvinvointia (Hong, Greene & Lowery 2017, 84).

Metsästys on omasta näkökulmastani monipuolinen luontoharrastus, johon kuuluu itse metsästystapahtuman lisäksi paljon suunnittelua, asioihin perehtymistä, riistanhoitoa ja monenlaista konkreettista rakentelua. Metsästysreissuillani pääpaino on usein luonnossa rentoutumisessa, sen tarkkailussa ja yhteisessä tekemisessä koiran, ystävien tai perheen kanssa. Perinteinen metsästyksen tavoite saaliin saamisesta on yleensä toissijainen asia, vaikka senkään merkitystä en voi vähätellä.

Monipuolisuutensa vuoksi metsästysharrastus on kehittänyt luontosuhdettani merkittävästi ja käsitan sen merkityksen tärkeäksi useilla elämän osa-alueilla. Tulevien sukupolvien luontosuhteen heikkeneminen onkin asia, josta olen sekä metsästäjänä että tulevana opettajana huolissani. Niin tutkimukset (Kurttila, Sievänen, Tuulentie & Tyrväinen 2015;

Rautio & Tourula 2014) kuin omat kokemukseniakin puhuvat luonnon monipuolisten, positiivisten vaikutusten puolesta. Kaupungistumisen ja luonnosta vieraantumisen myötä koululaitoksen rooli näyttää kasvaneen myös lasten ja nuorten luontosuhteen rakentajana.

Tutkimukseni on askel uuteen suuntaan kasvatustieteen tutkimuskentällä kahdesta syystä. Näistä ensimmäinen on se, ettei ammatillisen identiteetin rakentumista ole aiemmin teollisesti tutkittu metsästysharrastuksen näkökulmasta. Opettajan ammatillisen identiteetin ja sen rakentumisen tutkimukset ovat sen sijaan painottuneet pääasiallisesti tarkastelemaan ilmiötä työelämän ja yleisesti henkilökohtaisen elämän näkökulmista (mm. Brown 1997; Day 2012; Nias 1989). Harrastusten merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa on tunnistettu osana opettajan vapaa-aikaa (Heikkinen 2001, 32; Unruh 2004), mutta niiden merkitykseen ei ole tarkemmin perehdytty. Toinen syy on se, ettei luokanopettajan metsästysharrastusta ei ole aiemmin tutkittu alakoulukontekstissa tai missään muussakaan kontekstissa.

Määrittelen tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin tarkoittamaan opettajan käsitystä omasta opettajuudestaan. Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu dynaamisesti itsereflektion ja vuorovaikutuksen tuloksena kaikissa niissä konteksteissa, joissa hän elämänsä aikana toimii (Blomberg 2008, 57; Brown 1997, 60; Fadjukoff 2009, 189; Heikkinen & Kari 2001, 48). Metsästysharrastus on vain yksi näistä lukuisista konteksteista ja tarkastelen tutkimuksessani ammatillisen identiteetin rakentumista sen näkökulmasta.

Pelkästään omakohtaiset käsitykset eivät ole syynä sille, miksi koen tarpeelliseksi tutkia juuri luokanopettajien metsästysharrastusta. Metsästys on ihmiskunnan vanhin elinkeino (Suomus 1995, 82), joka on vahvasti osa suomalaista yhteiskuntaa ja elämäntapaa tänäkin päivänä. Metsästyksen yhteiskunnalliset vaikutukset koskettavat lähes jokaista kansalaista, ainakin liikenneturvallisuuden muodossa. Myös eräperinteestä juurensa juontanut luonnossa liikkuminen on osa lähes jokaisen suomalaisen elämää (Suomen riistakeskus 2015a, 33) ja viime vuosien poikkeuksellisen maailmantilanteen vuoksi sen suosio on kasvanut entisestään. Tämän on saanut huomata lähes jokainen luonnossa liikkueensa tai uutisia seuratessaan.

Metsästyksen kulttuuriperintö on sen historian ja monipuolisen luonteensa vuoksi mitattava, ja luokanopettajan rooli kulttuuriperinnön väylänä tuleville sukupolville on tärkeä (OAJ 2014; Tornberg & Venäläinen 2008, 69). Luokanopettajan tehtävänä on omalta osaltaan kasvattaa tulevia sukupolvia kohti vastuuntuntoista yhteiskunnan jäsenyyttä ja opettaa heille tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja. Metsästys on puolestaan monipuolista, eettistä ajattelua ja vastuuntuntoisuutta vaativaa toimintaa, joka edellyttää toiminnan arviointia useista eri näkökulmista. Nämä ominaisuudet tukevat luokanopettajan työn tavoitteita, joten metsästyksen elementtien tuomisella osaksi perusopetusta pitäisi tämän perusteella olla myönteinen vaikutus.

Tutkielmani on laadullinen, fenomenografinen tutkimus metsästysharrastuksen merkityksestä luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Aineistoni koostuu metsästystä harrastavien luokanopettajien omakohtaisista käsityksistä ja kokemuksista. Tutkimustulokseni sisältävät runsaasti luokanopettajien autenttisia ilmaisuja, joiden myötä lukija pääsee aidosti kiinni opettajien kokemuksiin ja käsityksiin. Autenttisten ilmaisujen ja tutkijan vuoropuhelun myötä lukijalle tarjoutuu myös avoimet mahdollisuudet arvioida tutkijana tekemiäni tulkintojen onnistumista.

Tutkimukselleni on perusteltu tarve kasvatustieteen tutkimuskentällä, sillä luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen osallistuvien tekijöiden tunnistaminen edesauttaa laadukkaan perusopetuksen kehittämistä ja opettajan työhyvinvoinnista huolehtimista. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälainen merkitys metsästysharrastuksella on luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Tavoitteena on ottaa myös selvää, miten mahdollinen merkitys ilmenee luokanopettajan käytännön työssä.

1 OPETTAJA

1.1 Opettajan persoonallisuus

Opettajaan kohdistuu erilaisia odotuksia todella laajalta rintamalta ja häneltä edellytetään valtavasti osaamista ja tietämystä eri aihepiireistä. Täydellisyyteen tuskin kukaan yltää, mutta hyvä voi olla useissa asioissa ja heikompaa osa-aluetta voi paikata toisen alueen vahvuuksilla (Förbom 2003, 63). Opettajan tulee olla oman tieteenalansa tai oppiaineensa asiantuntija (Heikkinen & Kari 2001, 42), joten useita oppiaineita opettavan luokanopettajan tulisi omata asiantuntijuus lukuisissa eri oppiaineissa. Opettajalta vaaditaan myös huomattavaa ja monipuolista sosiaalista osaamista niin oppilaiden, kollegoiden, vanhempien kuin eri viranomaistenkin kanssa. Näiden lisäksi opettajan tulee olla asiantuntija myös tiedon hankinnassa ja sen käsittelyssä, opettamisessa, ohjaamisessa ja oppimisessa. Opettajan tulee omata myös taidot, joilla tunnistaa erilaisten oppijoiden tarpeet ja mahdollistaa heidän oppimisensa. (Heikkinen & Kari 2001, 42.) Toisista rooleistaan opettaja selviytyy paremmin kuin toisista, mutta vain yhden asian ihminen opettaja ei ammattissaan voi olla (Förbom 2003, 62). Opettajuuden kannalta on yhtä tärkeä asia, kuka opettaja on kuin se, mitä hän opettaa (Day 2012, 15).

Hyvän opettajan ominaisuuksien perustana ovat Heikkisen ja Karin (2001, 42–45) mukaan opettajan persoona ja persoonallisuus, joiden kehittämiseen myös opettajankoulutuksessa pyritään. Heikkisen ja Karin ajatuksen pohjalla on J. E. Salomaan toteamus jo vuodelta 1947: *”Mitä kaikkea opettajalta vaadittaneenkaan, ratkaisevinta on, että hän on persoonallisuus, ihminen”*. Blomberg (2008, 10) mainitsee nykypäivän hyvän opettajuuden pitävän sisällään ammatillisten piirteiden lisäksi myös opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, joista hänkin toteaa lähes samaan hengenvetoon tärkeimmän piirteen olevan se, millainen opettaja on persoonana, ihmisenä.

Opettaja tekee työtään koko persoonallaan ja suhteellisen autonomisessa ja korkean yksityisyyden omaavassa ammatissa persoonallisuuden vaikutus toimintaan on varsin ilmeinen. Opettajan tiedot, taidot, arvot tai ihanteet eivät ole erotettavissa hänen persoonastaan,

joten erityyiset opettajapersoonat toimivat ammatissaan joskus hyvinkin eri tavoin (Moi-
lanen 2001, 83). Opettajan valmiutta tuoda persoonansa esiin työssään on pidetty joissain
yhteyksissä jopa edellytyksenä oppilaiden kohtaamiselle ja tämän kautta myös onnistu-
neelle opetukselle. (Förbom 2003, 62–74.) Persoonalliset ominaisuudet, kyvyt ja tarpeet
vaikuttavat myös opettajan omaan kokemukseensa, tyytyväisyyteensä ja menestymi-
seensä työssään (Räisänen 1996). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2014) on kirjannut
opettajan eettisiin periaatteisiin aiheeseen liittyen, että ”*Opettajan työssä tärkeää on myös
hänen oma persoonansa, jonka kehittäminen ja hoitaminen ovat hänen oikeutensa ja vel-
vollisuutensa.*”

Ajatusta opettamisen persoonalähtöisestä luonteesta on pidetty usein syynä sille, ettei sitä
voida opettaa systemaattisesti kaikille tai tuoda täysin julkiseen tietouteen. (Nias 1989,
13). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei opetuksen kehysraameja voida muodostaa yk-
silöllisesti toimivan opettajan toiminnan pohjalta tai systemaattisesti hyödyntää opetus-
työn yleisessä suunnittelussa.

Opettajapersoonan kasvattaminen oli kotimaisessa opettajankoulutuksessa keskiössä
vielä 1960-luvulle saakka, mutta ”arvovapaan” kasvatustieteen ja peruskoulu-uudistuk-
sen myötä painopistettä siirrettiin muihin asioihin, kuten opetustekniikoihin sekä didak-
tiikkaan. Tämän aikakauden käsitys ihanneopettajasta johti siihen, että opettajasta tuli
kasvattajan sijaan pikemminkin ”arvoneutraali opetusteknikko”. Nykypäivän opettajan-
koulutuksessa painopistettä on siirretty opetuskäyttäytymisen sijaan opettajan ajattelemi-
seen ja tiedon rakentumisen prosesseihin. Opettajan ajatteluun keskittyneen koulutuksen
myötä myös uudenlainen, etenkin reflektiivisyyttä korostava ajatus opettajan persoonal-
lisuudesta on palannut kasvatustieteisiin. (Blomberg 2008, 9–11; Heikkinen & Kari 2001,
42–43.) Nykyisen opettajaihanteen valossa on siis tärkeää, että persoonallisuudella on
merkittävä rooli opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Mikäli opettajan per-
soonallisuus ei ole vaikuttanut hänen ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen, on sen
mahdotonta olla osa hänen opettajuuttaan.

Persoonallista kasvua ja kehitystä on tällä vuosituhannella lähestytty monin eri käsittein ja erilaisista teoreettisista viitekehyksistä muun muassa ilmiön moninaisuuden ja erilaisen näkökulmien vuoksi, eikä yhdenmukaista paradigmaa ole muodostunut. Tutkimuksissa ilmiöön on liitetty toisistaan jokseenkin eroavia käsitteitä, joita voidaan laajemmassa mittakaavassa, opettajan persoonallisuuden problematiikkaa tarkastellessa pitää kuitenkin lähikäsitteinä. Näitä ovat esimerkiksi minäkäsitys, ammatillinen minäkäsitys, persoonallinen ja ammatillinen kasvu, opettajan ammatillinen kehitys, itsetunto ja itsearvostus. (Blomberg 2008, 9–11; Heikkinen & Kari 2001, 43–45.) Kaikki nämä selittävät osaltaan myös opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista.

1.2 Identiteetin rakentuminen

Identiteetti kuvaa yksilön toimimista tietynlaisena persoonana tietyssä kontekstissa omasta, muiden tai molempien näkökulmasta. Tämän vuoksi jokaisella ihmisellä on olemassa useampia identiteettejä, mutta myös kontekstista riippumaton ydinidentiteetti. (Gee 2000, 99.) Oman olemassaolonsa jatkuvuuden kokeminen ajallisella jatkumolla on identiteetin peruspilareita (McAdams & McLean 2013, 233; Heikkinen & Kari 2001, 48–49). Itsensä ymmärtäminen ja määrittäminen voivat suhteutua esimerkiksi itseen, sosiaaliseen ympäristöön sekä kulttuuriin (Saastamoinen 2006, 172).

Identiteetin rakentaminen vaatii yksilöltä käsityksen omasta yksilöllisyydestään, arvoistaan ja päämääristä, joihin hän toiminnallaan tähtää. Rajat oman identiteetin etsiskelylle ja rakentamiselle tulevat yhteiskunnalta ja lähiyhteisöltä, sillä identiteetti rakentuu aina yksilön ja yhteisön välisenä vuorovaikutusprosessina. (Fadjukoff 2009, 179.) Identiteetin rakentumisen keskeisin edellytys on Saastamoisen (2006, 173) mukaan ihmisen kyky tarkastella itseään muiden silmin. Vaikka identiteetti onkin yksilön itsellensä määrittämä, ei se ole aina kuitenkaan vain yksilöllinen piirre. Identiteettiä voidaan käsitellä myös kollektiivisella tasolla puhuttaessa esimerkiksi kansallisesta-, sukupuoli-, kulttuuri- tai sosiaalisesta identiteetistä. Yksilöllä on syntymänsä jälkeen tietty viiteryhä, jossa hän alkaa identiteettiään rakentamaan, mutta ajan kuluessa ja viiteryhien lisääntyessä vaihtoehdot myös identiteetin rakentamiselle kasvavat. Identiteettiä ei voi sen vuorovaikutuksellisesta

luonteesta huolimatta kuitenkin pelkistää tietyille viiteryhmälle ominaisiksi arvoiksi, asemaksi tai ominaisuuksiksi. (Fadjukoff 2009, 179–180; Saastamoinen 2006, 172–173.)

Vuorovaikutuksessa rakentuvan identiteetin pohjalla on aina myös yksilön sisäisiä ja pysyvämpiä, persoonallisia ominaisuuksia. Genetiikan muovaama temperamentti, ihmisen luonteenomaiset toimintatavat ja muut persoonallisuuden piirteet sulautuvat yhteen aiemmin mainittujen rakennuspalasten kanssa muodostaen eheän yksilöllisen kokonaisuuden, identiteetin. Aktiivisesti rakennetun ja laaja-alaisen hyvinvoinnin vahvana voimavarana pidetyn kypsän aikuisiän identiteetin saavuttamiseen on nähty vaikuttavan persoonallisuuden piirteet, joita kuvaavat reflektiivisyys, avoimuus uusille kokemuksille, matala neuroottisuuden taso sekä älylliset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset. (Fadjukoff 2009, 182–191.)

1.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajaksi tulemiseen liittyy identiteetin muutoksen prosessi (Palmér 2016, 682). Identiteetti ei ole koskaan lopullinen tai valmis, vaan se elää, muuttuu ja kypsyys eri elämänvaiheissa useiden eri asioiden vaikutuksesta. Sama pätee myös opettajan ammatillisen identiteettiin, jota opettaja rakentaa ja kehittää koko elämänsä ajan. (Blomberg 2008, 57; Brown 1997, 60; Fadjukoff 2009, 189; Heikkinen & Kari 2001, 48.) Opettajan rooli ja vastuut ovat laajentuneet viime vuosina, ja muutokset ovat aiheuttaneet identiteettikriisejä ja identiteetin uudelleenrakentamista monilla opettajilla, joille ammatillinen identiteetti on ollut muuttumaton käsite (Palmér 2016, 697).

Sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä rooli opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa (Hong ym. 2017, 95), sillä yksilö toimii, oppii ja työskentelee vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ammatillinen identiteetti kertoo henkilöstä kokonaisuutena jonkin tietyn yksityiskohdan sijaan ja henkilön olemisesta tietämisen sijaan. Ammatillisen identiteetin rakentuminen on jatkuva, dynaaminen prosessi, johon vaikuttavat koulutukselliset-, sosiaaliset-, historialliset- ja kulttuuriset kontekstit, joissa opettaja kulloinkin oppii ja työskentelee. (Palmér 2016, 683.) Näiden vuoksi opettajan ammatillisessa identiteet-

tissä on aina niin yksilöllisiä kuin kollektiivisiäkin piirteitä, kuten yksilön ydinidentiteetissäkin (Fadjukoff 2009, 179–180; Heikkinen & Kari 2001, 48–49; Palmér 2016, 683). Ammatillinen identiteetti myös toimii ja vaikuttaa eri tavoin eri konteksteissa, kuten luokahuoneessa ja kokouksissa (Palmér 2016, 683). Yksilön tulee olla tietoinen omasta merkityksestään yksilöllisenä toimijana toimintaympäristössään, mutta samalla tiedostaa ympäristönsä, kuten työyhteisön muiden toimijoiden yksilöllisyys ja monenlaiset toimintatavat (Brown 1997, 60–61).

Ammatillinen identiteetti on elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana ja siihen kuuluvat niin sen hetkinen käsitys itsestä suhteessa ammattiin kuin käsitys omasta, tavoitellusta ammatillisesta kehityssuunnasta (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122; Hong ym. 2017, 84). Ammatillinen identiteetti rakentuu myös persoonallisista käsityksistä, joihin ihminen uskoo, kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, ammatillisesti tärkeänä ja sitoutumisen arvoisina pitämistään asioista sekä ammattietiikasta ja ammatillisesta arvomaailmasta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.) Opettajan ammatillinen arvomaailma rakentuu koulutuksen ja työelämän lisäksi myös henkilökohtaisen elämän konteksteissa, johon kuuluvat esimerkiksi harrastukset.

Opettajankoulutuksen rooli ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja elämänmittaisessa ammatillisessa kasvussa on merkittävä (Blomberg 2008, 57). Dayn (2012, 15) mukaan useat tutkijat (Hargreaves 1994; Nias 1989, 1996; Nias ym. 1992; Sumsion 2002) ovat todenneet opettajan ammatillisen identiteetin rakentuvan opettajuuden teknisten osa-alueiden, kuten luokahuoneessa toimimisen ja aineenhallinnan lisäksi vuorovaikutustilanteissa työ- ja henkilökohtaisen elämän konteksteissa. Sen rakentumiseen vaikuttavat henkilökohtaisen elämän osalta muun muassa kaveri- ja ystävyysuhteet, mediat, matkustelu, vapaa-ajan kokemukset sekä harrastukset (Heikkinen & Kari 2001, 48–51), jotka ovat kaikki myös jossain määrin osa nykypäivän suomalaista metsästyskulttuuria.

Tutkimukseni kannalta näistä oleellisin on juuri harrastusten ja ammatillisen identiteetin suhde, mutta metsästysharrastukseen voi sen monipuolisuuden ansiosta kuulua kaikki edellä mainitut henkilökohtaisen elämän kontekstit. Harrastusten merkitys opettajan identiteetin rakentumisessa on havaittu ammatillisen identiteetin osalta Heikkisen (2001) ja

Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttaa työhön kuuluva kasvatustehtävä, sillä opettajalla on suuri merkitys siihen, miten hänen oppilaansa alkavat rakentaa omia identiteettejään – niin persoonallista kuin kollektiivistakin. Opettaja toimii tietojen, taitojen ja arvojen välittäjänä oppilailleen, ja hänen tehtävänään on valita näistä juuri sellaiset, joita pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus arvottaa asioita osittain uudellakin tavalla, eikä vain noudattaa yhteiskunnassa vallitsevia perinteisiä arvoja. Vaikutus ei ole kuitenkaan yksisuuntaista, vaan vuoropuhelu oppilaiden kanssa voi vaikuttaa myös opettajan identiteetin kehittymiseen. (Heikkinen & Kari 2001, 49–50.)

Identiteetin ja sen seurauksena myös ammatillisen identiteetin käsite on muuttunut siirtäessä modernismin ajasta jälkimodernismiin. Aiemmin varsin vakaana, yhtenäisenä ja elämäkerrallista jatkuvuutta sisältävänä käsitteenä pidetty yksilön ydinidentiteetti nähdään nykypäivänä lähes täysin päinvastaisena. Ydinidentiteetin nähdään nykyään olevan alati muuttuva, pirstaloitunut ja epäjatkua. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 27) nostavat esiin ajatuksen, jonka mukaan vahvasta ammatillisesta identiteetistä olisi nykypäivän työelämässä enemmänkin haittaa kuin hyötyä. Heidän mukaansa työntekijän ominaisuuksissa pyritään korostamaan juuri perinteiselle ammatilliselle identiteetille päinvastaisia seikkoja kuten moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uusiutumista. Juuri samoja ominaisuuksia painotetaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) osana nykypäivän opettajuutta.

Työelämän, palkkatyöt mukaan lukien, muuttuminen yhä yrittäjämäisempään suuntaan sekä alati korostuva oman osaamisen tunnistaminen, näkyväksi tekeminen ja markkinointi edellyttävät kuitenkin työntekijän tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27). Ammatillisen identiteetin merkitys ei siis ole katoamassa työelämästä. Opettajan vahva ammatillinen identiteetti sekä sen kehittäminen ja ylläpitäminen ilmentävät muun muassa opettajan asiantuntijuutta ja professionaalisuutta. Vahva ammatillinen identiteetti auttaa myös työssäjaksamisessa sekä edistää opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutussuhteita. (Isosomppi 2008, 165–166.)

1.4 Harrastukset ammatillista identiteettiä rakentamassa

Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimus 2002:ssa (Hanifi, Hannula & Liikkanen 2004) selvitettiin, miten tutkimushenkilöt määrittelevät harrastuksen ja harrastamisen. Yhdistäviä tekijöitä olivat konkreettiset määritelmät, kuten tekemisen säännöllisyys ja useus, mutta myös vapauteen, vapaaehtoisuuteen, individualismiin ja elämänlaatuun liittyvät määritelmät. Harrastukset nähtiin rentoutumiskeinona ja vastapainona ansiotyölle, mutta samalla niiden katsottiin antavan työssä tarvittavaa energiaa ja rikastuttavan elämää. Harrastuksella koettiin olevan myös konkreettinen merkitys henkilökohtaisten taitojen lisääjänä ja oman itsen kehittäjänä, joka on tutkimukseni lähtökohtien kannalta merkittävä tutkimustulos. Tutkimustulokset aiheesta eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä, eivätkä kaikki vapaa-aikatutkimukseenkaan osallistuneet pitäneet harrastuksia tai harrastamista tärkeänä. (Hanifi 2004, 129–130.)

Ulkoiluharrastuksilla on taipumusta saada joskus niin merkittävä rooli henkilön elämäntyyliin, että siitä muodostuu osa henkilön identiteettiä. Tämän kaltaiset harrastukset vaativat usein paljon taitoa ja erilaisia harrastusvälineitä, joten harrastukseen investoidaan huomattavasti aikaa ja rahaa. Metsästys on yksi esimerkki identiteetin rakentumisen kannalta merkittävistä harrastuksista, jossa erikoistutaan usein johonkin tiettyyn metsästysmuotoon. Tämä täsmentää metsästysharrastuksen merkitystä identiteetin rakentumisessa. (Neuvonen & Sievänen 2015, 22.) Erikoistumisen muotoja voivat olla esimerkiksi jäniksen- tai hirvenmetsästys, jousimetsästys, luolapyynti tai loukkumetsästys hetitappavilla raudoilla.

Identiteettimuutoksia aiheuttaa myös se, että harrastamisen intensiteetin kasvaessa ihmiset saattavat samaistua enemmän harrastuksiinsa kuin viralliseen asemaansa ja ammatillisiin rooleihinsa. Harrastuksiin syventyminen saattaa johtaa vakavaan pohdintaan uusista ammatillisista suunnista. (Riikonen 2013, 194.) Harrastukset voivat vaikuttaa myös suoraan uravalintaan, koska niiden kautta syntynyt kuva itsestä voi sopia stereotyyppiseen kuvaan tietyn ammatin harjoittajasta (Cahill & Yates 2021, 117). Monen ihmisen ihanneammatti tuntuukin liittyvän nykypäivänä jollain tapaa omiin harrastuksiin tai ystäviin. Ammatin tulisi kohdata myös omien arvojen ja ideologioiden kanssa, jotta siihen voisi

sitoutua kunnolla ja jotta se koettaisiin mielekkääksi elannonhankkimiskeinoksi, jopa elämäntavaksi. (Perkka-Jortikka 2016, 70.) Yksilöllisten kiinnostusten ja työn yhdistäminen eivät ole kuitenkaan yleisesti katsoen nykyisten työorganisaatioiden vahvuuksia (Riikonen 2013, 194).

Edellä mainitut seikat aiheuttavat selkeän ristiriidan, joka näkyy etenkin palkkatyössä. Intohimoinen kiinnostus ja halu viettää enemmän aikaa harrastuksen parissa onkin johtanut monen ”*harrastussidonnaisen elämäntyyliyrityksen*” perustamiseen, josta löytyy esimerkkejä muun muassa suomalaisten eturivin julkkisten joukosta. Esimerkiksi ammattiurheilijoilla on valtavasti mahdollisuuksia laajentaa harrastuksensa ammatiksi ja elinkeinoksi, jota edesauttavat usein tietotaidon lisäksi urheilun kautta saavutettu suosio ja rahalliset ansiot. Metsästystä tai muunlaista erätoimintaa harrastavan on puolestaan erittäin hankalaa tehdä harrastuksestaan ammatti Suomessa. (Sipilä 2006, 101–102.) Täysin mahdotonta se ei kuitenkaan ole.

Suomeen on haettu mallia Keski-Euroopasta, jossa erä- ja metsästysturismi kukoistaa. Keski-Euroopan menestyvyys kyseisillä aloilla perustuu metsästyksmaiden hyvään tuottavuuteen, metsästyksen korkeaan hintatasoon ja laadukkaaseen riistanhoitoon. (Sipilä 2006, 103.) Suomalainen metsästyskulttuuri on täysin erilainen, pohjautuen ikivanhaan maanomistuksen ja metsästysoikeuden sidonnaisuuteen (Kairikko 2006a, 17) sekä pääosin lihapalkkioilla pyörivään maanvuokraukseen (Sipilä 2006, 103), joka hoidetaan usein käytännön tasolla hirvipeijaisten muodossa. Kun Suomessa lähes kaikki riistaliha jää metsästäjien ja maanomistajien käyttöön, myydään Keski-Euroopassa suurin osa riistalihasta eteenpäin. Suomalaisen metsästyskulttuurin ympärillä ei pyöri juuri muutenkaan rahaa, vaan periaatteessa jokaisella on varallisuudestaan huolimatta mahdollisuus metsästää. Mikäli metsästyksestä tehtäisiin liiketoimintaa, aiheuttaisi lukuisien eri osapuolten pyrkiminen osingoille hintojen nousun sellaiselle tasolle, että asiakkaita olisi turha ainakaan Suomesta odotella. (Sipilä 2006, 103.)

Alkaessani pohtimaan tutkimukseni aihetta, oli juuri metsästysharrastukseen kohdistuva intohimoinen kiinnostus ja halu viettää aikaa sen parissa ajatusteni keskiössä. Oletukseni

oli, etten varmasti ollut ainoa tämän tunteen kanssa kamppaileva. Tulevana luokanopettajana tiedostan ammattini autonomisuuden ja pedagogisen vapauden olevan suhteellisen suuri, joten aloin pohtimaan, miten opettajien erilaiset harrastukset mahtavat määrittää heidän ammatillista identiteettiään ja miten ne näkyvät tai ilmenevät heidän työssään.

Jos olemassa oleville työntekijöille sallitaan korkea autonomia töiden valinnassa, tukee se luontaisesti motivoitujen työtehtävien pariin hakeutumista ja luovaa työskentelyotetta (Riikonen 2013, 182). Korkean ammatillisen autonomian vuoksi opettajalla on siis teke- miensä valintojen kautta hyvät mahdollisuudet motivoitua työhönsä. Toinen mahdollisuus on tietysti palkata heti alussa työntekijöitä, joiden motiivit ja harrastukset liittyvät kyseiseen työhön (Riikonen 2013, 182).

Kattavan, 1 214 tutkimushenkilön hollantilaistutkimuksen mukaan muutokset työmotivaation tasossa vaikuttavat opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. Tyytymättömän ja motivoitumattoman ammatillisen identiteetin omaavat opettajat ovat riskialttiita loppuun palamiselle ja jopa ammatin vaihtamiselle. Työhönsä tyytyväisten ja motivoituneiden opettajien ryhmä oli tutkimuksen mukaan kuitenkin tätä ryhmää suurempi, mikä oli tutkijoiden mukaan positiivinen tutkimustulos. (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink & Hofman 2011.)

Harrastusten merkitys näyttää olevan koko ajan tärkeämmässä roolissa nykypäivän ihmisille ja niihin käytetään yhä enenevässä määrin aikaa ja energiaa. Niiden rooli motivaation, elinvoiman ja virkistäytymisen lähteenä on muodostunut hyvin tärkeäksi ja nämä tekijät yhdessä ovat vaikuttaneet myös harrastuksiin liittyvän kulutuksen kasvuun. (Riikonen 2013, 92.) Otolliset olosuhteet harrastamisen suosiolle ja helppoudelle ovat luoneet niin teknologian kehityksen myötä markkinoille tulleet laitteet ja palvelut, kuin globaalin vuorovaikutuksen mahdollistanut, internetin välityksellä toimiva infrastruktuuri. Perinteisen- ja sosiaalisen median kehityksen myötä samanhenkisten ja inspiroivien ihmisten löytäminen sekä sen myötä ideoiden jakaminen on mahdollista ja vaivatonta valtaosalle maailman väestöstä. (Riikonen 2013, 193–194.) Kyseinen ilmiö tunnistetaan myös met- sästyksen parissa.

2 METSÄSTÄJÄ

2.1 Metsästyksen määritelmä

Metsästyksessä on kysymys kenellekään kuulumattoman esineen haltuun ottamisesta, joka metsästyksen tuloksena siirtyy metsästäjän omaisuudeksi. Esineellä tarkoitetaan metsästyksen kohdalla riistaeläintä, joka ei luonnossa eläessään kuulu kenellekään. (HE 300/1992.) Metsästys ei ole täysin vapaata toimintaa, vaan metsästäjällä tulee olla metsästyslain (615/1993) 2 luvussa määritelty metsästysoikeus alueelle, jossa hän metsästystä harjoittaa. Lisäksi metsästäjällä on oltava voimassa oleva metsästyskortti, joka on osoitus maksetusta riistanhoitomaksusta (616/1993 § 1). Metsästystä säädelään myös useiden muidenkin lakien ja säädösten avulla, joita ovat esimerkiksi luonnonsuojelulaki, eläinsuojelulaki ja ampuma-aselaki (615/1993 § 1; § 34).

Metsästyksen subjektiivinen määritelmä voi olla toiselle metsästäjälle erilainen kuin toiselle. Metsästys on yksi lukuisista luonnosta nauttimisen ja siellä liikkumisen tavoista, johon liittyy luonnonantimien talteenotto. Yhteen metsästysretkeen voi sisältyä useampia tavoitteita ja tarkoituksia, joita monelle metsästäjälle ovat ennen kaikkea mielenvirkistys ja fyysisestä kunnosta huolehtiminen. (Salmi & Salmi 2005, 7.) Metsästyksen virallisena määritelmänä voidaan kuitenkin pitää seuraavaa, Suomen metsästyslakiin (615/1993 § 2) kirjattua määritelmää:

”Metsästyksellä tarkoitetaan luonnonvaraisena olevan riistaeläimen pyydystämistä ja tappamista sekä saaliin ottamista metsästäjän haltuun. Metsästystä on myös pyyntitarkoituksessa tapahtuva riistaeläimen houkutteleva, etsiminen, kiertäminen, väijyminen, hätyyttäminen tai jäljittäminen, koiran tai muun pyyntiin harjoitetun eläimen käyttäminen riistaeläimen etsimiseen, ajamiseen tai jäljittämiseen sekä pyyntivälineen pitäminen pyyntipaikalla viritettynä pyyntikuntoon.”

Lain määritelmän mukaan metsästykseseen liittyy siis merkittävänä, ellei jopa oleellisimpana osana pyrkimys riistaeläimen pyydystämiseen. Itse pyydystämisen lisäksi metsästyksiksi katsotaan lain mukaan käytännössä kaikki se toiminta, jolla pyritään edesauttaamaan riistaeläimen pyydystämistä. Kaikkea metsästykseltä vaikuttavaa toimintaa ei kuitenkaan käsitetä metsästyksiksi, eikä toimintaan osallistuva henkilö näin ollen tarvitse metsästyskorttia. Tällaista toimintaa ovat esimerkiksi metsästäjän apuna koiranohjaajana tai hirvenmetsästyksessä ajomiehenä toimiminen. Myöskään rauhoittamattomien eläimien pyydystämistä ei katsota metsästyksiksi. (Suomen riistakeskus 2015b, 29.)

2.2 Metsästyksen asema yhteiskunnassa

Metsästystä on harjoitettu ympäri maailmaa niin kauan kuin ihminen on täällä vaikuttanut. Metsästyksen luonne ja asema yhteiskunnassa on kuitenkin muuttunut hiljalleen välttämättömästä elinkeinosta harrastukseksi. Saaliseläimet, pyyntimuodot ja metsästystä koskevat säädökset ovat vaihdelleet ajan kuluessa sen hetkisen tarpeen ja kehityksen mukaan. Nykypäivän metsästyskulttuurissa elää kuitenkin edelleen piirteitä, jotka ovat kuu-
luneet esi-isiemme ja -äitiemme aikaisiin metsästyskulttuureihin kautta aikain.

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa metsästyksen historiallista kehityskulkua etenkin Suomessa. Luon kuitenkin aluksi katsauksen laajemmalle Euraasian alueelle, josta metsästyskulttuurit alun alkaen Suomeen kulkeutuivat. Historiallisen katsauksen jälkeen käsitelen metsästysharrastuksen asemaa nykypäivän Suomessa, tarkastellen samalla opettajan roolia tämän perinteisen kulttuurin säilymisessä tuleville sukupolville.

2.2.1 Metsästyksen historiallinen kehityskulku

Pyynti- ja keräilytalous on ihmiskunnan vanhin ja pitkäikäisin elinkeino, jatkuen vielä osittain nykypäivänäkin. Alkukantaisia pyynti- ja keräilykulttuureja on kuitenkin enää todella harvassa, sillä lisääntynyt tiedonkulku ja muu sivistyksen kehitys ovat kutistaneet tämän kulttuurin olemassaolon ja merkityksen nyky-yhteiskunnassa lähes olemattomiin. (Suomus 1995, 82.) Ihmisen oli alkuaikoinaan sopeuduttava elinympäristöönsä, kuten

muidenkin eläinten, ja ihmisten ja saaliseläinten lukumäärien välillä vallitsi pitkään jonkinlainen tasapaino. Satojentuhansien vuosien kehityksen myötä ihminen on onnistunut kuitenkin saavuttamaan luonnossa yhä ylivertaisemman aseman, johon luonnon on ollut vuorostaan sopeuduttava. (Suomus 1995, 84.)

Metsästysmenetelmien ja -kulttuurien monipuolisuudesta ja kehityksestä on saatu arkeologisten tutkimusten myötä merkittävää tietoa. Ne ovat osoittaneet metsästyksen ja metsästyskulttuurin olleen monipuolista ja perustuneen yhteiskunnallista järjestystä vaatineeseen yhteistoimintaan. (Suomus 1995, 84–85.) Pyyntimenetelmien, aseiden ja ihmisen kehitys lisäsi ajan kuluessa luonnon hyväksikäyttöä, eikä riistakantojen kestävä käyttö lopulta riittänyt kasvavan väestön tarpeisiin. Metsästyskulttuurit erkanivat toisistaan ja ihmisten oli siirryttävä paimentolaisuuteen ja hyvin pian sen jälkeen maanviljelyksen aloittamiseen. (Suomus 1995, 85–86.)

Viimeisin Pohjois-Eurooppaa koetellut jääkausi tuhosi Suomesta kaikki merkit sitä edeltäneestä mahdollisesta asutuksesta ja kulttuureista. Noin 10 200 vuotta sitten mannerjää-tikkö oli vetäytynyt kokonaan pois Suomen alueelta ja alueelle oli alkanut virrata ihmisiä. (Koivisto 2004, 57; Suomus 1995, 88–89.) Nykyisen Suomen alueen ensimmäiset asukkaat olivat metsästäjiä, kalastajia ja hylkeenpyyttäjiä, jotka saapuivat etelästä ja lounaasta Baltian kautta sekä laajoilta alueilta kaakosta ja idästä, tuoden mukanaan tuhansien vuosien metsästyskulttuurin. (Lehikoinen 2008, 23; 34–37; Suomus 1995, 88–91.)

Ilmastonmuutokset vaikuttivat niin kasvillisuuteen kuin riista- ja kalakantoihinkin merkittävästi vuosituhsien saatossa, ja suomalaisten oli sopeuduttava ympäristön muutoksiin (Suomus 1995, 91–94). Viljelytalouden yleistyttyä ja asutuksen keskittyttyä rannikolle, alettiin metsästysretkiä tehdä yhteistoimin sisämaassa sijainneille pyyntimaille, jossa metsästyks oli vielä merkittävä elinkeino. (Huldén 2006, 10; Lehikoinen 2008, 72–73; Suomus 1995, 94–95.) Metsästyksen tavoite alkoi hiljalleen keskittyä ravinnon sijasta turkisiin, joille oli muodostunut tärkeä rooli kotitarpeiden lisäksi myös veronmaksussa ja kaupankäynnissä Eurooppaa myöten (Huldén 2006, 11; Lehikoinen 2008, 152–165; Suo-

mus 1995, 94–100). Harvinaisempien turkisten hinnannousu aiheutti pyynnin tehostumisen, joka johti oletettavasti useiden riistakantojen romahtamiseen ja tuottavimman turkis-kauden päättymiseen 1500-luvun lopulla. (Suomus 1995, 94–100.)

Väestönkasvu, teollistuminen ja tekninen kehitys alkoivat muuttaa radikaalisti koko maailmaa 1600-luvulta lähtien. 1900-luvulle mennessä ihminen oli käytännössä alistanut luonnon käyttöönsä ja metsästystä harjoitettiin enää parhaimmillaankaan vain sivuelinkeinona ravinnonsaannin täydentämiseksi. Metsästysolosuhteiden heikkenemiseen vaikuttivat muuttuneen elinkeinorakenteen tarpeet, joiden edessä luonnon monimuotoisuus sai väistyä. Riistan elinympäristöjen surkastuminen johti riistakantojen pienenemiseen, mutta metsästyspaine ei kuitenkaan vähentynyt samaan tahtiin, sillä väestönkasvun vuoksi myös metsästäjien määrä oli lisääntynyt. (Suomus 1995, 100–101.) Myös tuliaseiden voimakas kehittyminen 1600-luvulla oli merkittävä käännekohta kestävän metsästyksen harjoittamisessa (Kataja 2013, 19–35; Huldén 2006, 13; Lehikoinen 2008, 51–57; Suomus 1995, 101).

Räjähdysmäisen väestönkasvun ja tuliaseiden kehittymisen aiheuttamat 1800-luvun riistakadot herättivät kansan pohtimaan riistakantojen ja koko metsästyskulttuurin kestävyyttä. Sen seurauksena perustettiin vuonna 1865 Suomen metsästysyhdistys. Noin kaksisataa vuotta vanhat metsästystä koskevat lailliset säädökset päivitettiin pian uusiin ja eri puolille maata alettiin perustaa metsästysseuroja. (Suomus 1995, 101–104.) Suomen metsästysyhdistyksen ja metsästysseurojen tavoitteena oli kehittää metsästyskulttuuria kestävämpään ja eettisempään suuntaan (Lehikoinen 2008, 185–194).

Samoihin aikoihin Suomeen alkoi levitä Euroopasta Ruotsin kautta uusi metsästysmuoto, urheilumetsästys, jonka myötä metsästys alettiin nähdä aineettomana itseisarvona. Pääta-voitteena oli saaliin sijaan itse eräntyminen. Tämän myötä syntyivät myös riistanhoidon ja –suojelun käsitteet, joiden seurauksena myös riistakannat vahvistuivat viime vuosisadan puolella. Myös luonnonsuojelu sai Suomessa alkunsa metsästäjien keskuudessa. (Suomus 1995, 86–88; 103–104.)

Itsenäistymisen jälkeen suomalaisilla oli valta päättää metsästyksen liittyvistä asioistaan itse, mutta ensimmäinen metsästyslaki säädettiin vasta vuonna 1934. Pian tämän jälkeen alkoivat sotavuodet, joiden aikana riistasta saatiin rintamalla vain pientä vaihtelua ruoka-valioon. Kotirintamalla vallinneen säännöstelyn aikana metsästyksellä ja riistalla oli merkittävä rooli, sillä kotitarpeiden yli jäänyttä riistaa sai myydä myös eteenpäin. Hirvisaalista piti kuitenkin toimittaa valtiolle ennalta määrätty osuus. (Kairikko 2006a, 15–20; Kairikko 2006b, 21–22.) 1900-luvun loppupuoliskolla metsästyslaki laitettiin uusiksi kahteen otteeseen vastaamaan sen hetkistä tarpeita ja tulevaisuudenkuvia. Metsästyksen ohella metsästäjiä alettiin ohjata yhä enenevässä määrin myös riistanhoidon pariin, joka kehittyi vuosikymmenten saatossa riistan ruokinnasta organisoiduksi ympäristön hoidoksi ja eläinten elinolojen parantamiseksi. (Kairikko 2006b, 21–26.)

Yksi merkittävimmistä nykyaikaiseen suomalaiseen metsästyksen ja koko metsästyskulttuuriin vaikuttaneista yksittäisistä tekijöistä on ollut Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995. Liittymisen mukana Suomen päätäntävalta siirtyi EU:lle lukuisissa metsästyksen liittyvissä asioissa ja EU alkoikin pian kyseenalaistaa Suomalaista metsästyskulttuuria ja vallinneita käytänteitä metsästystä vastustavien kansalaisten tehdessä pohjatyötä kotimaassa. Muun muassa rauhoittamattomia eläimiä rauhoitettiin ja saaristolaisten perinteinen kevätlinnustus kiellettiin. (Kairikko 2006b, 27.) Suden kaatoluvat ovat olleet kiistanaiheena useasti (Kairikko 2006b, 27), joista merkittävin tapaus lienee Euroopan yhteisön komission tekemä kanne ja Suomen valtion oikeuteen haastaminen vuonna 2005 (Pennanen 2008, 50–52). Viimeisimpänä isona päätöksenä säädettiin lyijyhaalien käyttökielto kosteikkoalueille, joka käsittää kosteikkovaltaisen Suomen kohdalla suuren osan koko maan pinta-alasta (Yle 2020).

2.2.2 Metsästys nykypäivän Suomessa

Suomessa metsästyskortin lunastaa vuosittain noin 300 000 metsästäjää, mutta metsällä heistä käy vuosittain tilastojen mukaan vain reilu kaksi kolmasosaa. Metsästäjien määrä on pysynyt likimain samana jo noin kolmekymmentä vuotta. (Suomen virallinen tilasto 2020.) Metsästys on tyypillinen harrastus maaseudulla (Neuvonen & Sievänen 2015, 27),

jossa luonto on usein lähellä. Ympäristöllä on suuri merkitys ulkoiluharrastusten valintoihin, sillä esimerkiksi asuinympäristö määrittää hyvin pitkälle, millaista ulkoilua arjessa on ylipäättään mahdollista harrastaa. Myös sosioekonomisella asemalla on todettu olevan vaikutusta ulkoilukäyttäytymiseen. Elämänkaaren vaiheet ja niiden tapahtumat vaikuttavat yksilön voimavaroihin, joka heijastuu myös osaltaan ulkoiluharrastuksiin. (Neuvonen & Sievänen 2015, 22–23.)

Metsästykseseen liittyy olennaisesti kalastuksen, marjastuksen ja sienestyksen tapaan luonnonantimien talteen kerääminen. Yhteistä näille kaikille on myös kestävän käytön periaatteiden noudattaminen, toiminnan tapahtuminen luontoympäristössä vapaa-ajalla ja luonnosta nauttiminen. (Havu 1995, 144; Salmi & Salmi 2005, 7.) Vain harva suomalainen metsästää enää elääkseen, eikä peräti neljäsosa metsällä käyneistä saakaan saalista (Suomen riistakeskus 2015a, 34). Tästä huolimatta riistalla ja varsinkin hirvenlihalla on merkittävä rooli monien suomalaisperheiden ruokapöydissä. Hirvenmetsästyksestä saadut lihamäärät vaihtelevat vuosittain, mutta ne asettuvat Riista- ja kalatalouden tutkimuslaitoksen selvityksen mukaan pääsääntöisesti noin 5–10 miljoonan kilon välille (Kankainen, Pusenius & Saarni 2014). Saaliin taloudellinen arvo konkretisoituu metsästäjille ravinnon lisäksi myös turkiksina ja erilaisina metsästysmuistoina, kuten trofeina. Metsästyksen virkistysarvoa on vaikea mitata rahassa, sillä se vaihtelee yksilöllisen arvostuksen mukaan. (Ermala & Ripatti 1995, 128; 133.)

Metsästäjät viettävät huomattavan osan ajastaan metsästyksen parissa, yhä useammin perheineen. Eräperinteistä juontaa juurensa myös luonnossa liikkuminen, jota sen eri muodoissaan harrastaa yli 90 % suomalaisista. (Suomen riistakeskus 2015a, 33.) Luonnon merkitys suomalaisten terveyden ja hyvinvoinnin edistäjänä tunnistetaan yhä tärkeämmäksi, mutta tieto ja ymmärrys aiheesta on vielä puutteellista. Varsinkin lasten ja nuorten luontosuhde ja luonnon virkistyskäyttö on kaupungistumisen myötä muutoksessa, sillä hyvinvointia tukevan lähiluonnon osuus on nykyaikaisen kaupunkisuunnittelun myötä kutistunut. (Korpela, Ojala, Tyrväinen 2015, 48–49.)

Metsästyks kuuluu perinteiseen suomalaisuuteen ja suomalaiseen yhteiskuntaan, joten siihen joudutaan ottamaan kantaa myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (Havu 1995,

140; Suomen riistakeskus 2015a, 33). Metsästyksen hyödyt ja haitat yhteiskunnalle ovat subjektiivisia käsityksiä, mutta Havu (1995, 148–152) on tämän tiedostaen tehnyt pohdintoja metsästyksen positiivisista yhteiskunnallisista vaikutuksista. Harrastuksen jatkuvuuden turvaamiseksi metsästäjät toimivat eläinkantojen, riistalajien elinympäristöjen ja muun luonnon säilymisen puolesta. Metsästäjät pyrkivät myös parantamaan riistalajien elinoloja ja -mahdollisuuksia riistanhoidon avulla. Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna metsästyksestä ei näytä Havun (1995, 151–152) laskelmien mukaan koituvan yhteiskunnalle merkittäviä kustannuksia, sillä valtion varoilla kustannetaan ainoastaan riistan tutkimuksen menot, johon metsästäjät osallistuvat tekemällä talkootyötä kentällä. Metsästäjien maksamilla maksuilla, kuten riistanhoitomaksulla, hoidetaan puolestaan muun muassa hallinnolliset kulut ja harrastusvälineisiin sijoitetut eurot tukevat yrityssektoria.

Metsästyksen yhteiskunnalliset merkitykset ovat moniulotteisia ja perusopetuksen merkitys yhteiskunnan peilinä tunnustetaan yleisesti. Valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijarjosta (422/2012 § 2) yhdeksi tavoitteeksi on säädetty oppilaiden ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen tukeminen. Tavoitteen täyttymiseksi opetuksen tulee edistää kulttuurien ja perinteiden tuntemista. Opetuksen tulee myös tarjota esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä kulttuurien eri aloilta (422/2012 § 2), joiden toteutumisesta vastuu on opettajalla. Metsästyksen rooli suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa on merkittävä, joten sen tulisi edellä mainitun asetuksen puitteissa näkyä perusopetuksessakin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa metsästyskulttuuriin tutustumisesta mainitaan historian oppiainesisällöissä (Opetushallitus 2014, 258), mutta asiakirjan tulkinnanvaraisuuden ja opettajan autonomisuuden ansiosta metsästyskulttuureita ja -perinteitä voidaan käsitellä muissakin yhteyksissä.

Metsästys on osa suomalaista kulttuuriperintöä, sillä se on kuulunut aina ja kuuluu edelleenkin suomalaisten elämäntapaan. Koululla on merkittävä rooli kulttuuriperinnön välittäjänä, sillä se on iso osa jokaisen suomalaisen lapsuutta ja nuoruutta. Koulun tehtävänä on tehdä oppilaat tietoisiksi tärkeistä, säilyttämisen arvoisiksi kokemistamme asioista ja siitä, miksi arvostamme niiden säilyttämistä tuleville sukupolville. Kulttuuriperinnön si-

säilyttäminen perusopetukseen on merkittävä väylä sen siirtämiselle. Metsästys voi toimia kulttuuriperintöopetuksessa tiedon lähteenä, opiskelun kohteena tai opiskelun välineenä, ja opettaja voi hyödyntää opetuksessa erilaisia sisältöjä, oppimisympäristöjä ja yhteistyötä. Kulttuuriperintöopetus vastaa edellä mainitussa valtioneuvoston asetuksessakin kuvattuun ihmisenä kasvamisen tavoitteeseen. (Tornberg & Venäläinen 2008, 69–71.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Opettajan ammatillisen identiteetin tutkimus on alettu nähdä viime vuosina tärkeänä osana opettajuuden ymmärtämistä. Sen avulla voidaan selittää opetuksen laatua, opettajan motivaatiota, työssäjaksamista ja ammatillisia valintoja. (Hong ym. 2017, 84.) Opettajan ammatillista identiteettiä on tutkittu vuosikymmenten saatossa monissa eri tutkimuksissa. Tutkimukset ovat keskittyneet pääosin tarkastelemaan ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttavia ammatillisia tekijöitä, mutta myös henkilökohtaisen elämän ja opettajan persoonallisuuden merkitys on tunnistettu. Ammatillisen identiteetin rakentumista on tarkasteltu myös siihen vaikuttavien ammatillisten kontekstien kautta, mutta myös henkilökohtaisen elämän kontekstit on otettu huomioon useissa tutkimuksissa. (Beijaard ym. 2004; Brown 1997; Canrinus ym. 2011; Heikkinen 2001; Hong ym. 2017; Nias 1989.) Harrastusten merkitys yksilön ydinidentiteetin rakentumisessa on todettu joissain tutkimuksissa ja sitä on käsitelty kirjallisuudessa (Hanifi ym. 2004; Jokinen 2002; Neuvonen & Sievänen 2015; Riikonen 2013). Kuitenkin vain harvassa tutkimuksessa (Heikkinen 2001; Unruh 2004) on mainintoja harrastusten merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Siihen ei ole kuitenkaan sen tarkemmin perehdytty, vaan harrastukset on liitetty osaksi vapaa-ajan toimintaa.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumista metsästysharrastuksen näkökulmasta, mutta laajennan näkökulmani yleisesti harrastuksiin saadakseni vertailukohtaa varsin rajatulle aiheelleni. Metsästys on nykypäivänä harrastus muiden seassa, joten en koe ongelmalliseksi tarkastella sitä harrastuksia käsittelevän kirjallisuuden ja tutkimusten kautta.

Tutkimukseni tuo uutta tietoa luokanopettajatutkimukseen, sillä metsästysharrastuksen merkitystä opettajan ammatilliseen identiteettiin ei ole aiemmin tieteellisesti tutkittu. Opettajan metsästysharrastusta ei ole tutkittu tieteellisesti muistakaan näkökulmista alakoulukontekstissa, joten tutkimukseni on silläkin saralla ensimmäinen laatuaan. Tutki-

mukselleni on tarvetta nykypäivän Suomessa, sillä opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen tunnistaminen auttaa ymmärtämään perusopetuksen laatuun ja opettajan hyvinvointiin liittyviä merkityssuhteita (Hong ym. 2017, 84).

Lasten ja nuorten luontosuhde on kaupungistumisen myötä muutoksessa (Korpela ym. 2015, 48–49). Käsitys muutoksen suunnasta on toki subjektiivinen, mutta jotain viitteitä lasten ja nuorten luontosuhteen tilasta antaa se, että jopa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 24; 99; 158) on jokaista alakoulun vuosiluokkaa koskien mainittu luontosuhteen merkityksestä ja sen vahvistamisesta.

Metsästys on ihmiskunnan vanhin elinkeino (Suomus 1995, 84), jolla on edelleen merkittävä rooli suomalaisessa yhteiskunnassa. Se on nyky-yhteiskunnassa vahvasti mielipiteitä jakava ja ennakko-oletuksia synnyttävä harrastus, joka sisältää paljon vastakkainasetteluita. Opettajilla on puolestaan merkittävä rooli yhteiskunnan kehityksessä, tulevien sukupolvien kasvattamisessa sekä kulttuuriperinnön siirtämisessä (OAJ 2014; Tornberg & Venäläinen 2008, 69), joten näen tarpeelliseksi tarkastella, näkyykö metsästys minäänlaisena osana alakoulun perusopetusta.

Tutkimukseni käsittelee siis luokanopettajan ammatillista identiteettiä ja sen ilmenemistä ammatillisessa toiminnassa metsästysharrastuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni kuuluu:

Millainen merkitys metsästyksellä on luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa?

Määrittelen ammatillisen identiteetin tarkoittavan tässä tutkimuksessa luokanopettajan käsitystä omasta opettajuudestaan. Tarkastelen tutkimuksessani ammatillisen identiteetin rakentumisen lisäksi sen konkretisoitumista käytäntöön, jonka vuoksi olen erottanut tutkimuskysymyksestäni tarkentavan alakysymyksen:

Miten metsästysharrastuksen mahdollinen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa ilmenee luokanopettajan ammatillisessa toiminnassa?

Tutkimukseni myötä haluan tuoda ideoita ja apua metsästäville opettajille heidän miettiessään, kuinka hyödyntää harrastuksen myötä kehittynyttä osaamista ja tietotaitoa osana opettajuuttaan. Pyrin tarjoamaan myös perusteltua tietoa metsästysharrastuksen merkityksestä perusopetuksessa, jota koulutuksen järjestäjät ja jopa ylemmät kouluhallintoviranomaiset voivat hyödyntää pohtiessaan suomalaisen perusopetuksen tulevaisuutta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusote

Käytän tutkimuksessani fenomenografista tutkimusotetta, jonka avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 132). Aineistoni koostuu luokanopettajien käsityksistä omasta ammatillisesta identiteetistään ja sen rakentumisesta sekä heidän käsityksistään useissa metsästyksen liittyvissä asioissa. Fenomenografinen tutkimus on alun perin pohjautunut kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan yksilö muodostaa mielessään ajatusrakenteita kokemustensa ja käymänsä vuorovaikutuksen pohjalta (Ahonen ym. 1994, 132). Tutkimukseni kohteena olevat käsitykset ovat juuri näitä ajatusrakenteita. Käsitykset saavat merkityksensä kokonaisuuksista ja rakentuvat kontekstisidonnaisesti sosiaalisen vaikutuksen alaisina (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Opettajat kuvaavat aineistossani käsityksiään omien kokemustensa pohjalta, joten vastaukset ovat hyvin yksilöllisiä (Ahonen ym. 1994, 114). Yksilöiden käsitykset samasta asiasta voivat poiketa yksilöllisten eroavaisuuksien, kuten iän, koulutustaustan ja kokemusten vuoksi toisistaan hyvinkin paljon. Käsitys on myös dynaaminen ilmiö, eli yksilön käsitykset saattavat ajoittain muuttua eri tekijöiden vaikutuksesta. (Metsämuuronen 2001, 22.)

4.2 Aineiston hankinta

Tavoitteenani oli kerätä tutkimushenkilöiden osalta mahdollisimman monipuolinen aineisto, joka sisältäisi eri ikäisiä, vaihtelevan työkokemuksen omaavia sekä eri puolilla Suomea työskenteleviä metsästystä harrastavia luokanopettajia. Ehdin yli vuoden ajatus työn aikana miettiä monta eri kanavaa, joiden kautta aineistoni hankkisin, mutta koko Suomen kattavaan hakuprosessiin ne eivät kuitenkaan soveltuneet. Lopulta päätin hyödyntää hakuprosessissa sosiaalista mediaa ja tarkemmin Metsästäjät! –ryhmää Facebo-

kissa. Metsästäjät! –ryhmä on käyttäjämäärältään Facebookin suurin suomalaisille metsästäjille tarkoitettu ryhmä, mutta jäseniin voi kuulua ryhmän julkisuuden vuoksi myös ihmisiä, jotka eivät itse metsästyä harrasta. Ryhmään kuului tutkimushenkilöitä hakiesani (11.–18.1.2021) noin 53 200 jäsentä. Mikäli kaikki ryhmän jäsenet olisivat riistanhoitomaksun maksaneita metsästäjiä, käsittäisi ryhmän jäsenmäärä noin kuudesosan koko Suomen riistanhoitomaksun maksaneista metsästäjistä. Heidän määränsä on viimeisen noin kolmenkymmenen vuoden aikana vakiintunut noin 300 000 metsästäjään, joista kuitenkin vain noin kaksi kolmasosaa käy vuosittain metsällä. (SVT 2020.)

Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan esimerkiksi kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään jotain tietynlaista toimintaa tai antamaan mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa on siksi periaatteessa tärkeää, että tutkimushenkilöiksi valikoituu tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietäviä tai omakohtaista kokemusta omaavia henkilöitä. Tämän vuoksi tutkimushenkilöiden valinta tulisi olla harkittua ja tarkoituksenmukaista, mutta juuri nämä rajoittavat tekijät saattavat aiheuttaa hankaluuksia riittävän kokoisen tutkimusjoukon löytämisessä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 85–86.)

Julkaisin tutkimukseeni liittyen Metsästäjät! -ryhmässä kuvan ja tekstin (liite 1), jossa esittelin itseni ja tutkimukseni, sekä kerroin etsiväni tutkimukseeni metsästäviä opettajia, tarkemmin luokanopettajia. Lisäsin tekstiini kuvan, koska havaintojeni perusteella pelkkä tekstijulkaisu ei saa yhtä paljon huomiota. Ensimmäinen potentiaalinen tutkimushenkilö kommentoi julkaisuani vain kolme minuuttia julkaisemisen jälkeen ja viikossa kommentteja kertyi 60 eri henkilöltä. Minuun otettiin yhteyttä myös yksityisviesteillä sekä sähköpostilla. Kommenteissa ja viesteissä ihmiset muun muassa ilmaisivat kiinnostustaan osallistua tutkimukseen, antoivat vinkkejä tuttavapiiristään löytyvistä metsästävistä opettajista ja metsästys- ja eräkursseja järjestävistä kouluista. Jotkut kertoivat omia muistojaan aiheeseen liittyen. Alakoulun luokanopettajien lisäksi sain useita yhteydenottoja ylempien asteiden opettajilta ja aineenopettajilta, mutta heidän avustaan jouduin harmikseni kieltäytymään.

Otin potentiaalisiin tutkimushenkilöihin yhteyttä yksityisesti ja jaoin heille linkin Google Formsilla laatimaani sähköiseen kyselylomakkeeseen (liite 2). Kyselylomakkeeni koostui kolmesta osasta, joista ensimmäinen käsitteli vastaajan taustatietoja, toinen metsästyksen liittyviä asioita ja kolmas ammatillista identiteettiä. Lomakkeella oli 27 kysymystä, joista suurin osa oli avoimia kysymyksiä, mutta osa taustatietoja käsittelevistä kysymyksistä oli monivalintoja.

Mikäli luokanopettajat ilmaisivat olevansa kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta, otin heidät mukaan aineistonkeruuseen. Osa heistä välitti linkin vielä eteenpäin tuttavapiiristään löytyville tutkimukseeni soveltuville henkilöille. Lähetin linkin myös eräälle tuntemalleni metsästäväälle luokanopettajalle, joka ei kuulu kyseiseen Facebook-ryhmään. Myös hän kertoi välittäneensä linkkiä eteenpäin. Tämän kaltaista aineistonkeruumenetelmää, jossa avainhenkilö johdattaa tutkijan toisen tutkimushenkilön pariin kutsutaan ”lumipallo-otannaksi” (Sarajärvi & Tuomi 2009, 86).

4.3 Aineisto

Aineistoni koostuu kahdestakymmenestä luokanopettajasta, jotka työskentelevät ja metsästävät eri puolella Suomea. Vastaajan sukupuolella ei ole merkitystä tutkimustuloksiini, mutta mielenkiintoisen sukupuolijakauman vuoksi tarkastelen asiaa tässä yhteydessä lyhyesti. Kuten aiemmassa luvussakin mainitsin, on suomalaisten metsästäjien määrä vakiintunut viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana noin 300 000 metsästäjään. Naismetsästäjien määrä tästä on kuitenkin vain hieman päälle yhdeksän prosenttia (SVT 2020), mutta määrä on voimakkaassa kasvussa (Suomen riistakeskus 2020). Opetushallituksen selvityksen mukaan naisten määrä perusopetuksen rehtoreista ja opettajista oli vuonna 2016 peräti 77 prosenttia (Kumpulainen 2017). Tutkimushenkilöistäni oli naisia 30 prosenttia, joka ylittää reilusti valtakunnallisen naismetsästäjien prosentuaalisen osuuden, mutta jää reilusti alle puoleen naisopettajien valtakunnallisesta määrästä. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että naisvaltaisessa opettajakunnassa nais- ja miesmetsästäjien lukumäärän suhteellinen eroavaisuus on todennäköisesti pienempi kuin metsästäjien kokonaismäärää tarkastellessa. Selityksenä voi olla myös esimerkiksi se, että metsästävät nais-

opettajat olivat suhteellisesti mieskollegoitaan innokkaampia osallistumaan tutkimukseeni, mutta yhtä hyvin selityksenä voi olla jonkinlainen yhteys naisten ammatinvalinnan ja harrastuneisuuden välillä. Tässä tutkimuksessa en aiheeseen kuitenkaan tämän enempää pureudu.

Ikäjakaumaltaan tutkimusaineistoni on varsin heterogeeninen, sisältäen tutkimushenkilöitä 25–62 ikävuosilta. Pääosin tutkimushenkilöt olivat eri-ikäisiä, sillä vain 26-, 30- ja 53-vuotiaita vastaajia oli kutakin kaksi henkilöä. Eri-ikäiset vastaajat jakautuivat tasaisesti koko jakaumalle. Aineistoni sisältää seitsemän alle 30-vuotiaan, kuusi 31–50-vuotiaan ja seitsemän yli 50-vuotiaan luokanopettajan vastausta.

Toiveenani oli saada tutkimushenkilöiksi työkokemukseltaan erilaisia luokanopettajia ja aineistonkeruu onnistuikin sen osalta hyvin. Viisi opettajaa oli työskennellyt alalla alle viisi vuotta, kolme opettajaa viidestä yhdeksään vuotta, seitsemän 10–19 vuotta ja viisi yli 20 vuotta, joista neljä opettajaa yli 30 vuotta. Selkeyttääkseni aineiston analysointia ja tutkimustulosteni ulosantia, luokittelen opettajat työkokemuksen myötä tapahtuvien ammatillisten muutosten perusteella neljään eri opettajaprofiiliin soveltaen Richterin, Kunterin, Klusmannin, Lüdtken ja Baumertin (2014) käyttämää jakoa. Luokitteluni opettajaprofiilit ovat seuraavat:

1. Aloitteleva opettaja: työkokemusta alle 5 vuotta, 5 henkilöä
2. Aktiivinen opettaja: työkokemusta 5–19 vuotta, 10 henkilöä
3. Rutinoitunut opettaja: työkokemusta 20–29 vuotta, 1 henkilö
4. Seesteinen opettaja: työkokemusta yli 30 vuotta, 4 henkilöä

Tutkimuksessani tarkoitan aloittelevalla opettajalla alle viiden vuoden työkokemuksen omaavaa luokanopettajaa, joka rakentaa aktiivisesti omaa ammatillista identiteettiään uudessa kontekstissa. Tutkimushenkilöistäni viisi kuuluu tähän profiiliin. Richterin ym. (2014) mukaan opettajat osallistuvat kolmen ensimmäisen työvuoden aikana todennäköisimmin mentorointiin, vertaisseurantaan, konferensseihin ja työpajoihin sekä opiskelevat työn ohessa aine- tai muita ammattiin liittyviä syventäviä opintoja. He myös panostavat

kokeneempia opettajia enemmän luokkahuoneen hallintaan, kuriin ja järjestyksen ylläpitoon. Ensimmäisen kolmen työvuoden aikana työ on usein selviytymistä ja tutkimusmatkaa uusien asioiden keskellä ja siihen kuuluu tyypillisesti uupumisen ja hämmästyksen tunteita. Työvuosien 4–6 aikana työn tekeminen alkaa kuitenkin vakiintua ja sitoutuminen työyhteisöön syvenee. (Richter ym. 2014.)

Luokittelen 5–19 vuoden työkokemuksen omaavat luokanopettajat aktiivisiksi opettajiksi. Aktiiviset opettajat kattavat puolet aineistostani, sillä tutkimushenkilöistä kymmenen kertoi työkokemuksensa olevan 5–19 vuotta. Työvuosiin 7–18 kuuluu uudenlaisten työtapojen, opetusmenetelmien ja -materiaalien kokeilua sekä ammatillista itsensä tutkiskelua ja kehittämistä. Tämän myötä opettaja voi esimerkiksi edetä urallaan vastuu- tai luottamustehtäviin, mutta jotkut voivat päätyä itsetutkiskelun ja -epäilysten seurauksena jopa alanvaihtoon. Opettajat ovat työvuosina 10–19 kiinnostuneimmillaan säännöllisestä yhteistyöstä, kuten tutkimuksesta ja observoinnista toisilla kouluilla. Tällöin he myös osallistuvat aktiivisimmin ammattitaitoa lisääviin koulutuksiin. (Richter ym. 2014.)

Työvuosien 19–30 aikana opettajat suhtautuvat työhönsä armollisesti, hyväksyen itsensä sellaisina opettajina kuin ovat (Richter ym. 2014). Tutkimushenkilöistäni yksi kertoi sijoittuvansa työkokemukseltaan työvuosien 20 ja 29 väliin. Luokittelen hänet tutkimuksessani rutinoituneeksi opettajaksi. Kyseiseen työuran vaiheeseen kuuluvat esimerkiksi kunnianhimon laantuminen ja skeptisyys uusia innovaatioita ja koulutuspolitiikkaa kohtaan. Opettajat ovat kuitenkin erittäin kiinnostuneita tietämyksensä ja taitojensa kehittamisestä. Kolmenkymmenen työvuoden jälkeen opettajat eivät enää aseta sen suurempia tavoitteita työlleen, vaan keskittyvät pikemminkin henkilökohtaisen elämän tavoitteiden täyttämiseen. Ammatilliselle kehitymiselle ei enää anneta juurikaan painoarvoa, vaan työ on enemmänkin laskettelua kohti ansaittuja eläkepäiviä. (Richter ym. 2014.) Luokittelen aineistoni neljä yli 30 vuotta opettajantyötä tehnyttä luokanopettajaa Richter ym. (2014) käyttämään jakoa mukaillen seesteisiksi opettajiksi. On täysin mahdollista, että varsinkin jotkut yli 30 vuoden työkokemuksen omaavista tutkimushenkilöistäni olivat aineistonkeruuhetkellä jo eläköityneet ammatistaan. Tämä ei ole tutkimukseni kannalta kuitenkaan ongelmallista, sillä tutkimukseni tarkoitus ei ole kerätä tietoa juuri tämänhetkisestä toiminnasta.

Tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajista 16 kertoi työskentelevänsä aineistonkeruuhetkellä alakoulussa, joka on pääsääntöisesti luokanopettajien ensisijainen työpaikka. Kolme tutkimushenkilöä työskenteli yhtenäiskoulussa tai sekä ala-, että yläkoulussa. Yksi tutkimushenkilö työskenteli aineistonkeruuhetkellä vain yläkoulussa. Tutkimushenkilöiden työpaikkojen koot vaihtelivat oppilasmäärältään suuresti, mutta yli puolet (11 opettajaa) työskenteli yli 400 oppilaan koulussa. Seitsemän opettajaa työskenteli puolestaan keskikokoisessa, 101–400 oppilaan kouluissa. Suomalaisen mittapuun mukaan tämän kokoiset koulut voidaan luokitella keskikokoisiksi, sillä peruskoulujen keskimääräinen oppilasmäärä on Opetushallituksen tuoreimman (2020) selvityksen mukaan 236 oppilasta. 51–100 ja alle 20 oppilaan kouluissa työskenteleviä opettajia edustaa tutkimuksessani kummastakin ryhmästä yksi opettaja. Suurissa kouluissa työskentelevien opettajien suuri osuus tutkimushenkilöistä ei ole yllättävää, sillä kuluvan vuosituhanne trendiksi noussut kouluverkon harventaminen on kohdistunut ennen kaikkea pieniin kouluihin. Suurten yhtenäiskoulujen määrä on puolestaan alkanut lisääntyä varsinkin viime vuosikymmenellä. Vuonna 2018 Suomessa toimi yhdeksän yli tuhannen oppilaan koulua ja yli 700 oppilaan kouluja oli sata eri puolilla maata. Vuosituhanne alussa niitä oli vasta kolmesta. (Opetushallitus 2020.)

Maantieteellisesti tarkasteltuna aineistoni sisältää luokanopettajia ympäri Suomen niin pohjoisesta, etelästä, idästä kuin lännestäkin. Yhden tutkimushenkilön edustamia maakuntia olivat aineistonkeruuhetkellä Kanta-Häme, Satakunta, Etelä-Pohjanmaa ja Keski-Suomi. Kahden luokanopettajan voimin edustettuna olivat puolestaan Pohjois-Savo ja Pohjois-Karjala. Neljä luokanopettajaa mainitsi työskentelevänsä Pohjois-Pohjanmaalla ja seitsemän Lapissa. Yksi vastaaja kertoi työskentelevänsä aineistonkeruuhetkellä Pohjois-Ruotsissa Norrbottenin läänissä.

Määrittelen tutkimuksessani metsästyskokemuksen tarkoittavan metsästysharrastuksen kestoja vuosina. On otettava kuitenkin huomioon, että metsästäjien vuosittainen vuorokausina laskettu metsästysaktiivisuus vaihtelee aineistossani seitsemän ja sadan välillä, joten vähemmän metsästysvuosia kerryttänyt henkilö voi olla aktiivisuutensa myötä huomattavastikin kokeneempi metsästäjä kuin pidemmän metsästyskokemuksen omaava

henkilö. Neljä tutkimushenkilöä ei maininnut arviota metsästysaktiivisuudestaan ja heistä kolme kuuluu konkarimetsästäjien ryhmään. Tarkastellessani tutkimustuloksia metsästyskokemuksen kautta pyrin tuomaan esille myös henkilöiden metsästysaktiivisuuden, mikäli se on tutkimustulosten kannalta oleellista.

Tutkimushenkilöistä valtaosa määritteli harrastuksensa alkaneen metsästäjäutkiminnon suorittamisesta, mutta viisi henkilöä kertoi aloittaneensa metsästysharrastuksen jo ennen varsinaisen metsästäjäutkiminnon suorittamista ja metsästyskortin hankkimista. Huomioin luokittelussani metsästyskokemukseksi jo ennen metsästäjäutkiminnon suorittamista alkaneen harrastuneisuuden, sillä sen merkitystä henkilön persoonallisen- ja ammatillisen identiteetin rakentumiselle ei voida poissulkea. Luokittelen tutkimushenkilöt metsästyskokemusten perusteella seuraaviin neljään metsästäjäprofiliin.

1. Aloitteleva metsästäjä: metsästyskokemusta alle 10 vuotta, 3 henkilöä
2. Oppinut metsästäjä: metsästyskokemus 10–19 vuotta, 7 henkilöä
3. Kokenut metsästäjä: metsästyskokemus 20–39 vuotta, 5 henkilöä
4. Konkarimetsästäjä: metsästyskokemus 40 vuotta tai enemmän, 5 henkilöä

Metsästysaktiivisuuteen ja sen vaihteluihin on lukuisia eri syitä, jotka voivat johtua niin yksilöllisistä kuin ympäristöllisistäkin tekijöistä. Salmen ja Salmen (2005, 7–8) tutkimukseen vastanneet metsästäjät mainitsivat metsästysaktiivisuutensa laskeneen pienriistan osalta tutkimusta edeltävinä vuosina. Syitä tähän kerrottiin olevan metsästysseurojen lisääntyneet hirvenmetsästysvelvoitteet, kanaintukantojen taantuminen, työ-, opiskelu- ja perhe-elämään liittyvät syyt, sairaudet ja ikääntyminen. Korhosen (2005, 4) tutkimuksessa havaittiin myös metsästysaktiivisuuden vaihtelevan ikäryhmittäin. Omaan tutkimukseenikin osallistuneiden henkilöiden metsästysaktiivisuus on siis mitä suurimmalla todennäköisyydellä vaihdellut vuosien varrella, ja näin ollen aineistossa esiintyviin metsästysaktiivisuuksiin tulee suhtautua varauksella. Voidaan kuitenkin olettaa, että lyhyemmän metsästyskokemuksen omaavilla aloittelevilla metsästäjillä metsästysaktiivisuus ei ole ehtinyt lyhyen harrastustaustan vuoksi vaihdella yhtä paljon kuin konkarimetsästäjillä.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja järjestelmällisyyttä. Analyysin avulla aineisto pyritään tiivistämään helposti tarkasteltavaan muotoon, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää alkuperäistä informaatiota. Informaation määrää pyritään pikemminkin kasvattamaan kiteyttämällä hajanainen aineisto selkeään ja mielekkääseen, helposti käsiteltävään muotoon. (Eskola & Suoranta 2001, 137; Sarajärvi & Tuomi 2009, 108.) Tässä tutkimuksessa analysoinnin tavoitteena on hahmottaa merkitystihentymiä, jotka kuvaavat metsästysharrastuksen merkityksen eri ulottuvuuksia luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Analysoin aineistoni käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä tutkimusaineisto saadaan järjestettyä tiivistettyyn ja selkeään sanalliseen muotoon johtopäätöksien tekemistä varten. Sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn, jolla edetään kokemusperäisestä aineistosta kohti käsitteellisempää kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 103–106; 112.) Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta, jotka Sarajärvi ja Tuomi (2009, 108–113) ovat suomentaneet Milesin & Hubermanin (1994) teorian pohjalta. Näitä ovat redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Kuvaan seuraavaksi jokaisen vaiheen tarkoitusta ja toimintaa sekä havainnollistan vaiheita esimerkkitaulukoiden (taulukot 1–3) avulla, joissa käytän monipuolisesti erilaisia esimerkkejä aineistostani.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on siis redusointi eli pelkistäminen, jossa analysoitavasta aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennainen informaatio pelkistämällä alkuperäiset ilmaisut tiiviimpään muotoon (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–110). Toteutin tämän vaiheen etsimällä aineistostani ilmaisuja, jotka sisältävät ammatilliseen identiteettiin liittyvää informaatiota. Kopioin vastauksia kyselylomakkeelta tyhjälle paperille kysymyskohtaisesti, pitäen samalla kirjaa, kenen tutkimushenkilön ilmaisusta oli kyse. Redusoin ilmaisut tiivistämällä ne lyhyemmiksi, muutamien sanojen mittaisiksi kokonaisuuksiksi. Redusoidessani ilmaisuja aloitin jo samankaltaisten

vastausten karkean värikoodaamisen edessä siintänyttä klusterointivaihetta silmällä piitän. Taulukossa 1. esittelen kolme esimerkkiä aineistoni redusoinnista.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Uskon että metsästys on tuonut paljon tietotaitoa esimerkiksi ympäristöopin oppiaineen oppisisältöihin. Metsästysharrastuksen myötä olen oppinut kunnioittamaan luontoa ja uskon että se välittyy myös oppilailleni ammatti-identiteettini kautta.”	Tietotaitoa ympäristöoppiin, luonnon kunnioitus (näkyä ja kuuluu opetuksessa)
”Haluan tuoda oppilaiden tietoisuuteen erilaisia tapoja nauttia suomalaisesta luonnosta. Lisäksi toivon, että oppilaat oppivat kunnioittamaan luontoa ja osa heistä jatkaa tätä ikaikaista suomalaista elämäntapaa.”	Luontoarvot ja asenteet, perinteiden jatkuvuus
”Työssäjaksamisen kannalta merkittävä. Syksyt ovat töissä usein uuvuttavia: uudet ryhmät, koulun vaihtoja ym. On todella tärkeää päästä metelin keskeltä rauhoittumaan hiljaiseen metsään.”	Työssäjaksaminen, rauhoittuminen

Siirtymä redusointivaiheesta klusterointivaiheeseen tapahtui analyysissäni vaivihkaa, mutta redusoitua aineistoni kävin pelkistetyt ilmaisut useaan kertaan läpi. Samalla jatkoin ja korjasin jo aloittamaani värikoodaamista. Klusteroinnin eli ryhmittelyn tarkoituksena on löytää redusoiduista ilmaisuista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Merkitykseltään samankaltaiset ilmaisut ryhmitellään luokiksi, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Klusterointi tiivistää aineistoa entisestään ja luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–111.) Klusteroinnin tuloksena aineistoni jakaantui 15 eri alaluokkaan, joista esittelen kolme esimerkkiä taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Klusteroitu alaluokka
Helppo ja mukava mennä luontoon oppilaiden kanssa Luonnossa liikkuminen ja eräily luontevana osana opetusta Retket Hirvimetsällä, eläinten syönnöksillä ja jäätöksillä käynnit Havainnointi luonnossa liikkeessa Metsästys esillä luokassa Metsästäjäliiton ja riistakeskuksen materiaalien hyödyntäminen	Oppimisympäristöt
Luonnosta ja sen tapahtumista kysellään Taito integroida muihin oppiaineisiin Paljon keskustelua metsästyskokemuksista sekä suhteesta riista- ja muihin eläimiin Asioiden laaja-alainen läpikäynti Opetuskeskustelut	Asiantuntijuus
Hyvää vastapainoa työlle Harrastukset hyvä tapa unohtaa arjen työt Muistuttaa ettei työ ole koko elämä Ajatukset muualle	Työstä irtautuminen

Sisällönanalyysin kolmatta ja viimeistä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi, jossa tutkimuksen kannalta oleellisesta tiedosta muodostetaan luokituksia yhdistelemällä teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se on aineiston näkökulmasta mahdollista. Aineiston sisältämästä informaatiosta päästään abstrahoinnin myötä tekemään lopulta johtopäätöksiä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–113.) Tässä tutkimuksessa abstrahointi koostui kahdesta osasta edeten klusteroinnissa muodostuneista 15 alaluokasta viiteen yläluokkaan ja edelleen kahteen pääluokkaan. Analyysin abstrahointivaihe on esitetty kokonaisuudessaan taulukossa 3.

Laadin aineistostani abstrahoinnin jälkeen käsitekartan, joka auttaa hahmottamaan analyysin kokonais kuvaa ja selkiyttämään eri osien välisiä suhteita sekä asioiden oleellisuutta tutkimuksen kannalta (Metsämuuronen 2001, 54). Käsitekartta oli tärkeä työväline

tutkimustuloksia kirjoittaessa, sillä siitä saattoi tarkistaa nopeasti esimerkiksi asiayhteyksiä ja hahmottaa, mihin suuntaan tutkimustulokset olivat etenemässä. Käsitekartasta oli myös apua lainausten luontevaan järjestykseen sijoittamisessa leipätekstin lomaan.

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Persoonalliset ominaisuudet	Opettajan persoonalliset ominaisuudet	Valmiudet
Luontoarvot ja asenteet Yhteiskunnalliset arvot ja asenteet	Arvot ja asenteet	
Aineenhallinta Näkökulmat Asiantuntijuus Ammatillinen profiloituminen	Tietotaito	Käytännön työ
Vuorovaikutus Oppimisympäristöt Käytännön tekeminen Yhteistyö	Opettajan toiminta	
Työstä irtautuminen Työssäjaksaminen Autonomian toteutuminen Haitat työlle	Työhyvinvointi	

Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostus keskittyy käsitysten sisällöllisiin eroihin (Ahonen ym. 1994, 115). Tutkimuskohteena eivät ole käsitysten sisällöllisten eroavaisuuksien syyt, mutta syiden ilmenemisyhteydet ovat tärkeitä niiden välisten erojen tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi. Ilmaisuiden kontekstisidonnaisuus on myös tärkeää tiedostaa merkitysten ymmärrettävyyden kannalta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Analysoituni aineiston aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen, jatkoin analysointia perehtymällä käsityksiin liittyviin taustamuuttujiin. Tarkoituksenani oli selvittää, onko erilaisen käsitysten taustalla joitain yhdistäviä tekijöitä. Taustamuuttujina tutkimuksessani toimivat työkokemus, metsästyskokemus, metsästysaktiivisuus, koulun oppilasmäärä sekä alueellinen sijainti.

4.5 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan ratkaisujaan ja vertailemaan niitä analyysin kattavuuteen ja tutkimuksensa luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2001, 208). Eskolan ja Suorannan (2001, 208) mukaan tutkijan apuna ovat vain omat ennako-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja vaihteleva teoreettinen oppineisuus. Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun pohjalla on ajatus tieteen tekemiseen kuuluvasta järjestelmällisen epäilyksen periaatteesta. Luotettavuus on kuitenkin ajallinen ja paikallinen käsite, joka määräytyy tutkijayhteisön sen hetkisestä käsityksestä tieteellisen tutkimuksen kriteereistä. (Eskola & Suoranta 2001, 209–210.)

Tutkimukseni kannalta haastavimmaksi asiaksi osoittautui vastaavuuden löytäminen aiempiin tutkimuksiin. Tutkimukseni näkökulma on täysin uusi kasvatustieteen tutkimuskentällä, jonka vuoksi aiheeseeni liittyviä aiempia tutkimuksia ja kirjallisuutta oli erittäin vaikea löytää. Perehdyin kuitenkin kattavasti saatavilla oleviin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen ja poimin niistä tutkimukseni kannalta merkittävät tutkimukseni teoreettiseksi tueksi. Pyrin tuottamaan tutkimuksellani uutta, validia tutkimustietoa, jonka reliabiliteetin arvioiminen jää loppukädessä tulevien tutkimusten tehtäväksi.

Aineistoni on tutkimushenkilöiden lukumäärän osalta suhteellisen pieni, koostuen kahdenkymmenen metsästystä harrastavan luokanopettajan vastauksista. Tutkimustietoa suomalaisten metsästävien luokanopettajien määrästä ei ole, joten yleistettävyyden kannalta on mahdotonta tehdä mitään tulkintoja. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole kuitenkaan yleensä suurta merkitystä itse tutkimustulosten onnistumisen kannalta. Tärkeämpää on sen sijaan se, että aineisto on hankittu harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 61–62.) Hankin aineistoni muutamaa lumipallo-otannalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86) löytynyttä tutkimushenkilöä lukuun ottamatta julkisesta Facebook -ryhmästä, johon kuuluu paljon ihmisiä kohderyhmäni ulkopuolelta. Kartoittamalla ensin potentiaalisia tutkimushenkilöitä ja selvittämällä heidän mielenkiintonsa tutkimusta kohtaan, löysin lopulta tutkimushenkilöitä, jotka ainakin

omien sanojensa mukaan kuuluvat tutkimukseni kohderyhmään. On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseeni on osallistunut myös henkilöitä, jotka eivät täytä kohderyhmäni kriteereitä.

Alueellisesti tarkasteltuna aineistoni kattaa lähes koko Suomen ja yhden vastaajan osalta myös hieman pohjoista Ruotsia. Aivan eteläisimmästä ja kaakkoisimmasta Suomesta aineistossani ei ole kuitenkaan yhtään vastaajaa, ja aineistoni maantieteellinen painopiste on muutenkin pohjoisessa. Vaikka tutkimukseni mukaan alueellisilla eroilla ei olekaan merkitystä tutkimustuloksiin, eivät ne ole sellaisenaan alueellisesti siirrettävissä. Ammatillisen identiteetin rakentumisen kontekstisidonnaisuus (Heikkinen 2001; Mockler 2011; Palmér 2016) tukee myös tätä tulkintaa.

Kyselylomakkeelle laatimani työkokemusta kartoittava monivalintakysymys on tulkinanvarainen, sillä jaoin työkokemuksen jo siinä vaiheessa viiteen eri luokkaan. Tutkimuksen kannalta järkevämpää olisi ollut selvittää työkokemus avoimella kysymyksellä ja tehdä luokittelu sen pohjalta myöhemmin. Metsästyskokemuksen osalta vastaavan asian selvittäminen onnistui paremmin, mutta tulkintaa vaati metsästysharrastuksen alkamisen määrittäminen, sillä osa oli aloittanut metsästysharrastuksen ennen metsästäjätutkinnon suorittamista. Tulkintani aineiston sekä metsästyksen määritelmän (metsästyslaki 615/1993 § 2; Suomen riistakeskus 2015b, 29) pohjalta kuitenkin on, että moninaisuutensa vuoksi metsästystä voi harrastaa jo ennen varsinaista virallista lupaa, eli metsästäjätutkinnon suorittamista.

Kyselylomakkeellani oli myös kysymyksiä, joissa tarkensin kysymystäni esimerkkien avulla. Tarkoitukseni oli selkeyttää, mitä kysymyksellä tarkoitan ja välttää näin tulkinanvaraisuutta. Tavoitteenani oli myös ohjata tutkimushenkilöitä pysymään vastauksissaan tietyssä teemassa. Jälkeenpäin ajateltuna tarkennukset olisi kannattanut jättää tekemättä, jotta aineistosta olisi tullut monipuolisempi ja tutkijan tulkinnalle olisi jäänyt enemmän varaa. Pääosin tarkennukset olivat kuitenkin sellaisissa kysymyksissä, joilla ei lopulta ollut merkitystä tutkimukseni kannalta.

Kysymyslomakkeella ja haastattelulla hankitun aineiston konkreettiset erot selvisivät minulle hyvin nopeasti aineiston kerättyäni. Kysymyslomakkeelle on helppo vastata hyvin lyhyesti tai jättää kokonaan vastaamatta johonkin kysymykseen tai sen osaan, kun taas haastattelutilanteessa tutkija voi tarvittaessa ohjailla kysymystään siihen suuntaan, että tutkimushenkilö kykenee siihen vastaamaan. Joidenkin kysymysteni asettelut olivat myös sellaisia, että ne tukivat lyhyen vastauksen antamista. Onnekseni vain yksi tutkimushenkilö oli jättänyt joihinkin kysymyksiin vastaamatta. Toisaalta kysymyslomakkeen etu on siinä, ettei tutkija vahingossa tai tarkoituksellakaan kysy asioita tutkimushenkilöiltä eri tavoilla. Kysymyslomakkeella tutkimukseen osallistuminen voi olla myös helpompaa tutkimushenkilön kannalta, koska siihen voi vastata milloin itselle parhaiten sopii.

Koska tutkimukseni käsittelee luokanopettajien kokemuksellisia käsityksiä oman työuransa ajalta, saattavat vastauksissa mainitut asiat sijoittua ajallisesti mihin uravaiheeseen tahansa. Tutkimukseni kannalta ei olekaan varsinaista merkitystä, mihin opettajaprofiiliin opettaja sillä hetkellä kuuluu. Tärkeämpää on huomioda, mihin profileihin opettaja on työuransa aikana kuulunut ja mitkä vaiheet hänellä on mahdollisesti vielä edessään.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline, joten tässäkin tutkimuksessa subjektiivisuus on merkittävässä roolissa (Eskola & Suoranta 2001, 210). Subjektiivisuuden kannalta on hyvä tiedostaa, että kuulun itse valmistuttuani luokanopettajaksi tutkimuksen kohderyhmään. Metsästysharrastukseni sekä luokanopettajakoulutukseni ovat subjektiivisuuden ja puolueettomuuden (Vilka 2015, 198) näkökulmasta kaksipiippuinen asia, sillä oma roolini kohderyhmän jäsenenä voi ohjata tulkintojani väärään suuntaan, mutta myös tukea aineistoni tulkintaa sekä käsitteiden merkityksen ymmärtämistä. Laadullisen tutkimuksen aitouden (Ahonen ym. 1994, 153–154) ja luotettavuuden kannalta onkin tärkeää, että tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinnot vastaavat tutkittavan henkilön käsityksiä (Eskola & Suoranta 2001, 211).

Tutkimustuloksissa käytän tulkintojeni tukena lainauksia tutkimushenkilöideni autenttista ilmauksista, jotka mahdollistavat tulkintojeni aktiivisen arvioimisen. Korjasin lainauksista joitain selkeitä näppäily- ja kirjoitusvirheitä luettavuuden selkeyttämiseksi. Kiinnitin erityistä huomiota siihen, ettei tekemäni korjaukset muuttaneet ilmaisun sisältöä

tai vaikuttaneet sen merkitykseen. Esimerkiksi murteeseen tai puhekieleen liittyviä ilmauksia en muuttanut.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää laadullisesti, millainen merkitys metsästysharrastuksella on luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Tutkimukseni ei ota huomioon, että myös muut harrastukset voivat olla merkittävässä roolissa ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Metsästysharrastuksen merkityksen suhteellinen osuus muihin harrastuksiin nähden saattaa selittää vaihteluita opettajien käsityksissä, jotka olen tutkijana tulkinnut johtuvan jostain muusta taustatekijästä. Tutkimukseni tarkoitus ei ole kuitenkaan ruotia näitä käsitysten taustalla vaikuttavia tekijöitä, vaan selittää metsästysharrastuksen merkitystä luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja kuvata sen ilmenemistä opettajan työssä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Metsästysharrastuksen merkitys luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa osoittautui tutkimuksessani varsin moninaiseksi ilmiöksi. Metsästyksestä puhuttaessa se rinnastettiin muihin luontoharrastuksiin, kuten retkeilyyn ja luonnossa liikkumiseen, metsän antimien keräilyyn ja luonnon tarkkailuun. Tätä selittää muun muassa se, että tutkimushenkilöt antoivat metsästykselle useita erilaisia merkityksiä sitä kysyttäessä. Metsästyslaissa (615/1993 § 2) painotettu toiminnan pyyntitarkoitus esiintyi vastauksissa, mutta vain muutama mainitsi sen kuuluvan metsästyksen pääasiallisiin tavoitteisiin. Samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Salmi & Salmi 2005).

Jaan tutkimustulokseni kahden pääotsikon alle, sillä metsästysharrastus muokkaa tutkimukseni mukaan ammatillista identiteettiä tuomalla opettajalle valmiuksia sekä tuemalla käytännön työtä. On otettava kuitenkin huomioon, että tutkimuksessani ilmenneet valmiudet ovat usein myös oleellinen ja näkyvä osa käytännön työtä.

5.1 Opettajan valmiudet

Tarkastelen tässä luvussa metsästysharrastuksen luokanopettajalle tarjoamia valmiuksia, joilla on merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Tutkimukseni mukaan metsästyksen merkitys näkyy valmiuksien osalta luokanopettajan persoonallisissa ominaisuuksissa sekä arvomaailmassa ja asenteissa, joista varsinkin arvomaailma ja asenteet osoittautuivat erittäin merkittäväksi metsästyksen muovaamaksi osaksi ammatillista identiteettiä.

Valmiudet vaikuttavat usein taustalla, kun luokanopettaja suunnittelee ja toteuttaa käytännön työtään. Tämän vuoksi valmiuksia ei tule käsittää omana, irrallisena osana ammatillisessa identiteetissä, vaan ymmärtää niiden merkitys kokonaisuudessa.

5.1.1 Opettajan persoonalliset ominaisuudet

Opettajan persoonallisuuden merkitystä opetus- ja kasvatustyössä voidaan tuskin koskaan ylikorostaa ja se onkin todettu ja mainittu lukuisissa tutkimuksissa ja selvityksissä (Day 2012, Förbom 2003, Heikkinen & Kari 2001, Blomberg 2008, OAJ 2014). Opettajan taitoa tehdä työtään omalla persoonallaan pidetään hyvän opettajan ominaisuutena ja merkittävänä tekijänä esimerkiksi oppilaiden kohtaamisessa sekä onnistuneen opetuksen toteutumisessa (Förbom 2003, Heikkinen & Kari 2001, Blomberg 2008). Tutkimukseni mukaan metsästys voi tukea opettajan ammatillista identiteettiä vahvistamalla hänen persoonallisia ominaisuuksiaan, joita pidetäänkin yhtenä identiteetin rakentumisen perustekijöistä. Metsästyksen negatiivisista vaikutuksista persoonallisiin ominaisuuksiin ei ilmennyt tutkimuksessani minkäänlaisia viitteitä. Positiiviseksi merkitykseksi käsitettiin esimerkiksi rohkeuden lisääntyminen metsästysharrastuksen myötä ja joskus metsästysharrastus voi toimia jopa opettajan nauttiman arvostuksen kohottajana, kuten seuraava lainaus osoittaa:

H8: *”Harrastus on jollakin lailla tehnyt minusta rohkeamman ja antanut statusta oppilaiden silmissä.”*

Seuraavassa lainauksessa näkyy puolestaan metsästyksen monipuolinen vaikutus opettajan persoonaan ja käsitys sen konkreettisesta merkityksestä:

H9: *”Ehkä se [metsästysharrastus] on tuonut minulle lujahermoisuutta. Metsästyksen jännittävät ja epävarmat tilanteet venyttävät hermoja ja opettavat, etteivät tilanteet ratkea hermoilemalla tai hötkyilemällä. Varmaan metsästys tuo minulle omalla tavallaan myös itsevarmuutta, sillä onnistumiset metsällä antavat uskoa itseensä ja kykyihin. ... Harrastan metsästystä, koska se tuo minulle iloa, vaikei saalista tulisikaan.”*

Metsästyksellä on aineiston perusteella varsin voimakas vaikutus opettajan persoonaan, mikä linkittyy myös laajempiin asiayhteyksiin, kuten opettajan työn eettisiin näkökulmiin:

H15: *”Metsästysharrastus vastuullisesti ja eettisesti toteutettuna on mielestäni vastuunottoa, huolellisuutta, harkintakykyä ja ennakointikykyä kehittävä harrastus.”*

5.1.2 Arvot ja asenteet

Subjektiiiviset merkitykset ovat aina vahvasti mukana, kun puhutaan metsästyksestä (Havu 1995, 140). Metsästykseen liittyy vahva arvolataus toiminnan luonteen vuoksi ja se jakaa mielipiteitä radikaalistikin. Liikutaanhan metsästyksessä eettisyyden ja vastuullisen toiminnan peruskysymysten äärellä. Tutkimukseni mukaan metsästysharrastus vaikuttaa luokanopettajien arvomaailmaan ja asenteisiin, jotka ovat merkittävä osa ammatillista identiteettiä. Arvojen ja asenteiden taustalla on useita selittäviä tekijöitä, mutta aineistoa analysoidessani niissä ilmeni selkeä jako kahteen eri alaluokkaan: luontoarvoihin ja asenteisiin sekä yhteiskunnallisiin arvoihin ja asenteisiin.

Luonto on tutkimukseni mukaan merkittävä itseisarvo metsästäville luokanopettajille ja sen käsitetään vaikuttaneen laajalla rintamalla omaan opettajuuteen. Moni tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoi arvostavansa ja kunnioittavansa luontoa ja näitä arvoja pyrittään opettamaan myös oppilaille. Oppilaille pyritään opettamaan myös arvostusta luonnon monimuotoisuuden säilymistä ja suojelemista kohtaan, josta on riistaeläinten osalta säädetty myös Suomen metsästyslaissa (615/1993 § 20). Metsästyslain mukaan metsästyksen harjoittamisen tulee tapahtua kestävän käytön periaatteiden mukaisesti ja siten, ettei riistaeläinkantoja vaaranneta, luontoa tarpeettomasti vahingoiteta tai tuoteta eläimille tarpeetonta kärsimystä. Riistaeläinkantojen tuoton jatkuvuutta metsästäjien tulee pyrkiä turvaamaan tarkoituksenmukaisella riistanhoidolla. (Metsästyslaki 615/1993 § 20.)

Metsästystä säädellään myös muun muassa Luonnonsuojelulailla (1096/1996), jonka yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on turvata luonnon monimuotoisuuden säilyminen. Luonnon monimuotoisuuden turvaamisesta ja kestävän käytön periaatteista linjataan myös Suomen

riistakeskuksen metsästäjä säännöissä ja metsästäjän eettisissä ohjeissa sekä Suomen metsästäjäliiton hyvissä metsästäjä tavoissa, jotka kaikki löytyvät esimerkiksi Metsästäjän oppaan viimeisiltä sivuilta (Suomen riistakeskus 2015a, 333–338). Opettajien arvomaailman sekä metsästyksen liittyvien lakien, säädösten ja ohjeiden välillä on havaittavissa yhteys, joka osoittaa metsästysharrastuksen merkityksen ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Luonnon monimuotoisuuden arvostus ilmenee esimerkiksi seuraavan opettajan ilmauksessa:

H20: *”Arvostan luontoa ja sieltä saamiani kokemuksia. Tämä näkyy myös opettajantyössä, jossa yritän oppilaille korostaa luonnon monimuotoisuuden säilymisen tärkeyttä ja arvostamista.”*

Aineistossa ilmeni myös laajempi luonnonsuojelullinen näkökulma, joka ottaa huomioon suojelun lisäksi myös luonnon merkityksen suomalaiselle elinkeinorakenteelle:

H3: *”Luonto on erittäin tärkeää ja sen suojeleminen, mutta muista huomioiden eri elinkeinot.”*

H5: *”Suhde luontoon on kunnioittava, ottaen kuitenkin huomioon sen, että metsätaloudesta myös eletään Suomessa.”*

Opettajien ammatillisissa arvoissa ja asenteissa näkyy myös halu mahdollistaa oppilaidensa luontosuhteen kehittyminen. Opettajat kokevat tärkeäksi ja arvokkaaksi asiaksi, että oppilaille tarjotaan konkreettisia luontokokemuksia ja että luonnossa liikutaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat hyödyntävänsä jossain määrin luontoa oppimisympäristönä, mutta luonnon hyödyntämisessä on kuitenkin laadullisia ja määrällisiä eroja.

Metsästys tuli osaksi suomalaista kulttuuria noin 11 000 vuotta sitten, kun ensimmäiset ihmiset vaelsivat nykyisen Suomen alueelle viimeisimmän jääkauden vetäytyttyä luoteeseen. Nämä ihmiset toivat mukanaan tuhansien vuosien metsästyskulttuureja niin idästä ja kaakosta kuin etelästä ja lounaastakin. (Lehikoinen 2008, 23; Suomus 1995, 88–89.)

Nämä kulttuurit ovat olleet osa koko suomalaisen kulttuurin kehitystä ja toimineet perustana myös nykypäivän metsästyskulttuurille. Tutkimukseni mukaan metsästävät luokanopettajat arvostavat metsästyksen kulttuurista ja perinteistä roolia suomalaisessa yhteiskunnassa ja haluavat tuoda tätä ammattinsa puolesta myös tulevien sukupolvien tietouteen.

Opettajat käsittävät, että metsästyksen avulla voidaan vaikuttaa siihen, miten lapset oppivat käyttämään ja kunnioittamaan luontoa, kuten esimerkiksi seuraava lainaus osoittaa:

H7: ”Haluan tuoda oppilaiden tietoisuuteen erilaisia tapoja nauttia suomalaisesta luonnosta. Lisäksi toivon, että oppilaat oppivat kunnioittamaan luontoa ja osa heistä jatkaa tätä ikäikaista suomalaista elämäntapaa.”

Toisaalta opettajat pitävät myös tärkeänä ruoka- ja metsästyskulttuurien välistä yhteyttä, joka on metsästyksen historiassa sen tärkein motiivi:

H5: ”Pyrin opettamaan oppilaille, että on tärkeää tietää mistä ruoka tulee pöytään ja sen, että metsästys kuuluu Suomen kulttuuriin.”

Metsästyksen kulttuuriperinnön säilyttäminen ja välittäminen tuleville sukupolville on myös opettajille tärkeä yhteiskunnallinen arvo, kuten seuraavissa lainauksissa todetaan:

H15: ”Lisäksi minulle metsästysharrastus on myös osittain perinteiden säilyttämistä ja kunnioittamista. Osittain perinteiden ja tapojen kunnioittaminen on myös opettajan työssä arvojeni, vaikka tietenkin uudistua pitää myös ja huomioida nykyaikaiset mahdollisuudet ja tarpeet.”

H2: ”Tuon opetuksessa esille myös metsästyksen osana suomalaista kulttuuriperintöä. Tämä jää monissa kirjoissa hyvin vähälle, vaikka opsissa tästäkin mainitaan.”

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 258) metsästyksestä on maininta vain historian oppiaineen keskeisissä sisältöalueissa (S1) vuosiluokille 4–6,

jossa painopiste on metsästyskulttuurin ja maanviljelyskulttuurin murroksessa ja siviilisaation synnyssä. Alueellisissa opetussuunnitelmissa metsästys näkyy pääosin tarjolla olevien valinnaiskurssien muodossa, joiden järjestämiseen osa tutkimushenkilöistänikin kertoi osallistuneensa. Joissain alueellisissa opetussuunnitelmissa metsästykselle on annettu enemmän painoarvoa kytkemällä se paikallisuuteen. Esimerkiksi Pudasjärven ja Lieksan opetussuunnitelmissa (2016) mainitaan metsästyksen liittyvän paikalliseen kulttuuriin:

”Pudasjärvellä itsestä huolehtimisessa, arjen taidoissa ja kestävään kehitykseen ohjaamisessa täytyy huomioida myös luonnon läheisyys. Arjen taitoihin meillä kuuluu mm. luonnossa liikkumisen taidot. Ympäristö tarjoaa hyvät mahdollisuudet moniin luontoon liittyviin harrastuksiin (marjastus, sienestys, kalastus, metsästys, retkeily) ja sitä kautta luonnon arvostamiseen ja suojeluun sekä kestävään elämäntapaan.” (Pudasjärven OPS 2016, 33.)

”Ohjataan oppilasta tutustumaan oman perheen tai yhteisön historiaan. Tutustutaan mahdollisuuksien mukaan oman paikkakunnan metsästys- ja maanviljelyskulttuurin kehittymiseen vierailemalla Pielisen museossa.” (Lieksan OPS 2016, 372.)

Metsästyskulttuurin ja -perinteiden arvostuksen lisäksi metsästys voi rakentaa opettajan ammatillista identiteettiä kehittämällä yhteiskunnallisia arvoja ja asenteita, jotka eivät liity suoraan metsästykseseen. Tutkimukseni mukaan tällaisia ovat esimerkiksi eettisyyden arvostaminen, sukupuolten välisen tasa-arvon vahvistaminen sekä erilaisiin näkökulmiin asennoituminen. Eettisyyden ja eettisen toimijuuden arvostaminen kumpuaa riistaeläinten ja elämän ainutlaatuisuuden arvostamisesta, sillä onhan metsästäjällä tilaisuuden tulen valta päättää toisen eliölajin elämän jatkumisesta:

H4: *”Tuon toki varsin usein esille sen, että vaikka metsästä ja kalastan, niin kohtuus ja eläinten kärsimättömyys sekä saaliin oikeaoppinen käsittely ovat ensiarvoisen tärkeitä asioita.”*

H17: ”Onko metsästys eettisesti oikein? Onko oikein tappaa riistaa? ... [Metsästysharrastuksen vaikutus] Näkyy [ammattillisissa arvoissa ja asenteissa], luonnon kunnioitus ja riistan kunnioitus. Älä tapa turhaan eläintä.”

Edellisissä ilmauksissa painotetaan riistan käyttöarvoa ja kohtuutta saalismäärien suhteen. Metsästäjä joutuukin usein harrastuksensa parissa pohtimaan, onko eläimen käyttöarvo suurempi kuin sen arvo elinympäristössään. Esimerkiksi monella alueella koppelon arvo voi olla monen metsästäjän mielestä suurempi metsässä kuin lautasella. Tämänkaltaisten eettisten arvovalintojen pohtiminen on tärkeää myös perusopetuksessa.

5.2 Käytännön työ

Ammatillisen identiteetin käsite tarjoaa opettajalle raamit tarkastella teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä. Se toimii myös niiden välisenä työkaluna, jonka avulla opettaja kykenee toimimaan ammatillisen moraalinsa mukaisesti. Ammatillisen identiteetin rakentuminen vaatii persoonallisten ja ammatillisten arvojen sekä moraalin välisen yhteyden saannallistamista ja ylläpitämistä, joka konkretisoituu niiden sovittamisena käytännön työhön luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. (Mockler 2011, 524.)

Harrastukset voivat tukea opettajan toimintaa luokassa (Moilanen 2001, 83) ja tutkimukseni mukaan metsästysharrastus kehittää luokanopettajien ammatillista identiteettiä tavalla, jonka käsitetään ilmenevän käytännön työssä ennen kaikkea opetuksen rikastuttajana. Tarkastelen luokanopettajan käytännön työtä kolmen aineiston analyysissä muodostuneen yläluokan kautta, jotka ovat tietotaito, opettajan toiminta ja työhyvinvointi.

5.2.1 Tietotaito

Monipuolinen tietotaito on luokanopettajan ammatin perusedellytyksiä, joka vaikuttaa ammatilliseen kompetenssiin ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tietotaidolla viitataan taitoihin ja kykyihin tehdä jotain erilaisissa konteksteissa ja se on tyypillisesti yksilöllisellä tasolla kerrytettyä osaamista, jonka merkitys esimerkiksi työyhteisössä on ilmeinen (Attwell, Jennes & Tomassini 1997, 70).

Metsästys, luonnossa liikkuminen ja sieltä saadut kokemukset olivat kartuttaneet tutkimushenkilöiden tietotaitoa lukuisilla eri tavoilla. Tutkimushenkilöt olivat hyödyntäneet harrastuksen myötä kehittyntä tietotaitoa kattavasti ammatissaan ja usein myös asemoituneet metsästyksen ja luonnontuntemuksen muovaaman ammatillisen identiteettinsä myötä asiantuntijarooleihin. Luokittelen tutkimusaineistoni tietotaidon osalta neljään eri alaluokkaan, joita ovat aineenhallinta, näkökulmat, asiantuntijuus sekä ammatillinen profiloituminen.

Tutkimushenkilöiden erikoistumisessa jonkin tietyn oppiaineen opettamiseen ei ollut selkeää yhteneväisyyttä, vaan opettajat olivat erikoistuneet monipuolisesti eri oppiaineisiin, monet heistä useampiin. Liikunnan opettaminen oli kuitenkin yleisin erikoistumisen kohde ja siihen kertoi erikoistuneensa kaikkiaan kuusi opettajaa. Lisäksi yksi mainitsi erikoistuneensa luontoliikunnan opettamiseen. Neljä opettajaa ei ollut puolestaan erikoistunut mihinkään oppiaineeseen. Useisiin muihin oppiaineisiin oli erikoistunut yhdestä kahteen opettajaa. Opetettavissa oppiaineissa varsinaista aineenhallintaa metsästyksen käsitettiin vahvistaneen kuitenkin vain ympäristöopissa ja metsästysharrastuksen koettiin tuovan vahvuutta sen opettamiseen:

H6: *”Uskon että metsästys on tuonut paljon tietotaitoa esimerkiksi ympäristöopin oppiaineen oppisisältöihin.”*

H16: *”Osaan paremmin opettaa ympäristö- ja luonnontietoa.”*

Metsästys voi toimia ideoinnin lähteenä käsitöissä, jossa opettajat olivat hyödyntäneet harrastuneisuuden kautta kertynyttä tietotaitoaan valmistettavia töitä suunnitellessaan. Kaksi tutkimushenkilöä kertoi valmistaneensa oppilaiden kanssa käsitöissä metsästyseen tai riistanhoitoon liittyviä tuotteita, joita olivat linnun- ja telkänpöntöt, ruokinta-automaatit sekä keinulautaloukut. Metsästyskokemusta kyseisillä tutkimushenkilöillä oli aineistonkeruuhetkellä 30 ja 47 vuotta, joten he sijoittuvat aineistossani kokeneiden ja konkarimetsästäjien joukkoon.

Linnunpönttöjen valmistaminen ja niiden vieminen luontoon tukevat ekologista kestävää kehitystä ja luonnon monimuotoisuuden säilymistä, sillä esimerkiksi kolopesijöille tärkeiden vanhojen metsien ja sen myötä lahopuun määrä on vähentynyt maassamme niin paljon, että se on tavallisin syy ja uhkatekijä metsälajien uhanalaisuudelle (Rassi, Hyvärinen, Juslén & Mannerkoski 2010, 58–67). Ruokinta-automaateilla pyritään puolestaan turvaamaan eläinten ravinnonsaantia ja keinulautaloukuilla pienentämään tai pitämään kurissa pienpetokantoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 130–134; 239–246) ympäristöopin oppiaineen tehtävässä ja tavoitteissa painotetaan yhtenä osana juuri kestävän ajattelun ja toiminnan sisäistämistä sekä ihmisen tekemien valintojen ymmärtämistä. Käsityön tehtävässä ja tavoitteissa korostetaan sen sijaan laaja-alaista, oppiainerajat ylittävää toimintaa, johon tarkoituksenmukaisen linnunpöntön valmistus ja käyttöönotto soveltuvat erinomaisesti (Opetushallitus 2014, 270–271).

Tutkimukseni osoittaa, että metsästysharrastus tukee opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista muun muassa avarakatseisuutta ja suvaitsevaisuutta lisäävällä tavalla. Metsästysharrastuksen kautta näkökulmat voivat laajentua muitakin kuin metsästykseseen liittyviä asioita kohtaan. Opettajan metsästyskokemukset ja metsästyksen kautta kertynyt tietotaito tuovatkin opetukseen ja aiheiden käsittelyyn uudenlaisia näkökulmia, jotka ilmenevät käytännön opetuksessa muun muassa keskustelutilanteissa ja käytetyissä esimerkeissä. Näkökulmien esilletuonnin taustalla on joissain tapauksissa pyrkimys herätellä oppilaita ajattelemaan asioita useammista perspektiiveistä ja ymmärtämään syy-seuraussuhteita, mutta joskus ne koetaan vain luonnolliseksi tavaksi käsitellä asioita, kuten tutkimushenkilö H14 toteaa: *”Luontoon liittyvien asioiden opettaminen on luontaista oman kokemuksen kautta”*. Seuraavassa lainauksessa on kuvattu kattavasti metsästyksestä kumpuavien näkökulmien hyödyntämistä opetuksessa:

H4: *”Käyn oppilaiden kanssa paljon keskustelua omista metsästyskokemuksista, suhteistani riista- ja muihin eläimiin sekä pohjustan oppilaita keskusteluun mm. susiasioissa, hirvien vaikutuksista metsiin ja liikenteeseen, tulokaseläinten vaikutuksista omiin lajeihimme jne. Se on osa perusopetustani monissa kohdin. ... Olen*

tietenkin kaikkiruokainen, ja käymme keskustelua mm. erilaisista ruokailutottumuksista.”

Lisäksi metsästyksen pohjautuvien näkökulmien tarkastelulla voi olla rooli oppilaiden kasvattamisessa ajatteleviksi yhteiskunnan jäseniksi. Seuraavan lainauksen perustana on juuri tämän kaltainen kasvatus, jolla oppilaille opetetaan suvaitsevaisuutta ja avarakatseisuutta.

H15: *”Nykyaikaa leimaa vahvasti vastakkainasettelujen kulttuuri, esim. somekirjoittelussa kärjistyvät mielipiteet vaikkapa kasvis- ja liharuokavaliota noudattavien kesken. Niihin voi liittyä usein melko epäkohtelias käytös, vain oman näkökulman hyväksyminen ja tietyssä kuplassa eläminen. Mielestäni on tärkeää, että lapset ja nuoret voivat keskustella rauhallisesti ja asiallisesti aikuisen kanssa asioista ja huomata, että asioista voi olla montaa mieltä ja yksilö voi ymmärtää ja huomioida monia ”vastakohtiakin”. Esim. opettaja voi käsitellä oppilaiden kanssa sekä metsästysharrastusta että eläinten oikeuksista ja hyvinvoinnista huolehtimista ihan yhtä hyvin ja kumpaakaan puolta väheksymättä.”*

Kuuden tutkimushenkilön vastauksista erottui näkökulmien laajentumiseen liittyviä ilmauksia. Heidän joukossaan ei ole yhtään aloittelevaa metsästäjää, vaan heistä vähiten metsästyskokemusta omaavillakin sitä oli kertynyt 17 vuotta.

Asioiden kriittinen tarkastelu ja pohtiminen erilaisista näkökulmista kuuluvat myös valtakunnallisen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen seitsemännen osa-alueen ”osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen” tavoitteisiin, joten metsästysharrastuksen voidaan katsoa tukevan tämän osa-alueen toteutumista. Oppilaan osallistuminen sekä koulussa että sen ulkopuolella tukevat näkökulmien laajentumista vuorovaikutustilanteiden kautta. Yhdessä työskentelyä sekä neuvottelemista, sovittelemista, ristiriitojen ratkaisemista ja asioiden kriittistä tarkastelua harjoitellaan pohtien ehdotuksia yhdenvertaisuuden, tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden ja kestävän elämäntavan näkökulmista. (Opetushallitus 2014, 24.)

Metsästyksessä karttuva tietämys, sekä sen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja muovautumiseen luovat opettajalle lähtökohtia asiantuntijarooliin asemoitumiselle. Opettajan tuodessa ilmi tietämystään metsästyksestä, luonnon tapahtumista tai esimerkiksi eliölajeista voi hänestä muotoutua kouluyhteisössä asiantuntijamainen kuva. Integratiivisen pedagogiikan mallin mukaan asiantuntijuus rakentuu teoreettisen tiedon lisäksi käytännöllisestä eli kokemuksellisesta tiedosta sekä toiminnansäätelyä koskevasta itsesäätelytiedosta (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 34; Tynjälä 2007, 11).

Teoreettisella tiedolla tarkoitetaan opiskeltua tietoa, jota metsästäjät hankkivat tutkimukseni mukaan muun muassa kirjallisuudesta, lehdistä ja videoita katsomalla. Käytännöllinen eli kokemuksellinen tieto karttuu puolestaan metsästysreissujen lisäksi esimerkiksi ampumarataharjoituksissa ja kokeneempien metsästäjien seurassa. Osa tästä tiedosta saat-
taa jäädä hiljaiseksi tiedoksi, joka on ominaista käytännölliselle eli kokemukselliselle tiedolle. Itsesäätelytiedon kehittyminen edellyttää metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja, joiden avulla oman toiminnan arvioiminen ja osaamisen kehittäminen mahdollistuvat. Kahden tutkimushenkilön ilmaisut ”*kantapään kautta*” oppimisesta kuvaavat osuvasti metsästäjän itsesäätelytiedon kehittymistä. Korkeatasoinen asiantuntijuus edellyttää kaikkien näiden tiedon osa-alueiden sisäistämistä ja hallintaa. (Heikkinen ym. 2010, 34–37; Tynjälä 2007, 11–15.) Metsästävän luokanopettajan asiantuntijuudesta puhuttaessa tulee ottaa huomioon myös opettajuuden rooli tiedon muodostumisen prosessissa ja varsinkin sen kontekstisidonnaisessa käyttämisessä.

Luokittelen aineistoni pohjalta metsästyksen kautta asiantuntijarooliin identifioituneiksi opettajiksi neljä tutkimushenkilöä. Heistä kaksi kuuluu myös tutkimustuloksissa myöhemmin käsiteltävien ammatillisesti profiloituneiden opettajien joukkoon. Kaikkia asiantuntijoita yhdistävä tekijä oli metsästyskokemus, sillä heidän joukossaan ei ollut yhtään aloittelevaa metsästäjää.

Perustana opettajan keskustelevan asiantuntijaroolin rakentumiselle on tutkimukseni mukaan opettajan halu ja kyky keskustella kyseisestä aihepiiristä. Oppilaiden mielenkiinto

ja tiedonjano aiheutta kohtaan puolestaan vahvistaa ja rakentaa opettajan asiantuntijaroolia. Toiminnallinen asiantuntijarooli ilmenee puolestaan konkreettisemmin, esimerkiksi kykyinä integroida tietoja ja taitoja oppiainesisältöihin.

Ammatillisten identiteettiprosessien kautta opettajalla on mahdollisuus identifioitua ha-
luamansalaiseksi opettajaksi, asemoitua työyhteisössään asiantuntijarooliin ja jakaa har-
rastuksensa myötä karttunutta tietotaitoa ja kokemuksia oppilailleen. Nämä voivat tapah-
tua integroituna tavalliseen perusopetukseen tai koulutyöstä irrallisina keskusteluina,
mutta metsästysharrastus mahdollistaa myös opettajan erikoistumisen valtakunnallisessa
opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) määriteltyjen oppiaineiden ulkopuolisten
oppimiskokonaisuuksien, kurssien tai kerhojen opettajaksi tai pitäjäksi. Aineistossani
näihin lukeutuivat muun muassa erä- ja erätaitokurssit, metsästys ja kalastus -valinnais-
kurssi, metsästyskorttikurssit ja eräkerhot.

Peräti kahdeksan tutkimukseeni osallistunutta henkilöä kertoi toimineensa opettajana tai
järjestäjänä joissain edellä mainituista oppimiskokonaisuuksista. Heidät määrittelenkin
metsästyksen kautta profiloituneiksi opettajiksi. Profiloituneita opettajia yhdistää useam-
pikin taustamuuttuja, mutta yksi tutkimushenkilö (H5) poikkeaa joukosta joidenkin suh-
teen. Profiloituneiden opettajien joukosta ei kuitenkaan löydy yhtään aloittelevaa opetta-
jaa, eikä aloittelevaa metsästäjää. Metsästysaktiivisuudeltaan profiloituneet opettajat ovat
koko tutkimusjoukon keskiluokkaa tai sitä aktiivisempia, ja he ovat aloittaneet metsäs-
tysharrastuksen viimeistään 15-vuotiaina. Kaksi kokeneinta metsästäjää ei kuitenkaan
maininnut vastauksissaan metsästysaktiivisuuttaan.

Muita profiloituneita opettajia yhdistää vähintään 30 vuoden metsästyskokemus, jota tut-
kimushenkilölle H5 on kertynyt 15 vuotta. Tutkimushenkilöä H5 lukuun ottamatta profi-
loituneet opettajat sijoittuvat aineistossa metsästyskokemuksensa osalta kokeneimpaan
kymmenikköön. Myös työkokemusta tutkimushenkilöllä H5 on joukosta vähiten, mutta
profiloituneista nuorimmaisen osalta nämä ovat täysin loogisesti selitettävissä.

5.2.2 Opettajan toiminta

Analyysissäni opettajan toiminta jakautui neljään alaluokkaan, jotka ovat vuorovaikutus, oppimisympäristöt, käytännön tekeminen ja yhteistyö. Vuorovaikutus on yksi niin yksilön ydinidentiteetin kuin ammatillisen identiteetinkin rakentumisen peruspilareista (Brown 1997; Day 2012; Fadjukoff 2009; Hong ym. 2017), ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus voi muovata kummankin osapuolen identiteettejä (Heikkinen & Kari 2001, 49). Opettajan metsästysharrastus tukee tutkimukseni mukaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, mutta toteutuakseen tämä kuitenkin vaatii sen, että kiinnostus aiheeseen on ainakin jokseenkin molemminpuolista. Mielenkiinnon ei tarvitse liittyä suoraan metsästykseseen, vaan mielenkiinnon kohteena voivat olla esimerkiksi erilaiset luontoon liittyvät asiat, joiden opettajat käsittävät kuuluvan kiinteänä osana metsästykseseen.

Kuten jo aiemmin asiantuntijuuden yhteydessä mainitsin, on oppilaiden mielenkiinnolla ja tiedonjanolla keskusteluja ruokkiva rooli. Metsästysharrastuksen merkitys vuorovaikutusta lisäävänä tekijänä ilmeneekin juuri keskusteluiden kautta. Varsinaisten opetuskeskusteluiden lisäksi metsästyksestä saavat tuulta alleen erilaiset ”käytäväkeskustelut” ja juttutuokiot. ”Käytäväkeskustelulla” tarkoitetaan työyhteisön jäsenten välisiä satunnaisia ja epävirallisia jutusteluja, jotka tukevat hiljaisen tiedon leviämistä, oppimista ja uusien ideoiden syntyä (Nevalainen & Nieminen 2010, 130). Koulukontekstissa työyhteisön jäseniksi voidaan käsittää myös oppilaat. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kuvasivat opetuksen ulkopuolella tapahtuvan metsästyksestä keskustelun lisäävän opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta:

H5: ”Metsästysjutut kuuluvat jokapäiväisiin juttutuokioihin oppilaiden kanssa.”

H6: ”Olen kertonut oppilaille metsästystarinoita sekä näyttänyt kuvia metsästyksreissuilta.”

Eräs opettaja mainitsi yhteisestä harrastuksesta keskustelun ja tarinoiden jakamisen jopa lähentäneen opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita:

H17: *”Luokallani on oppilaita, jotka metsästää, niin yhteisten tarinoiden jakaminen on lähentänyt ope ja oppilas suhdetta.”*

”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään.” (Opetushallitus 2014, 29.) Kuten edellä mainittu lainaus osoittaa, valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa oppimisympäristöjen määritelmä on laaja, käsittäen useita oppimisympäristöihin kuuluvia asioita. Tutkimushenkilöni käsittävät luonnon oppimisympäristönä koulurakennuksen ulkopuolisen paikkana, vaikka valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) määritelmä mahdollistaisi luonnon tuomisen sisätiloihinkin esimerkiksi erilaisten materiaalien muodossa. Opettajat toki hyödyntävät luontoa monipuolisesti myös koulurakennuksen sisällä, mutta käsitys oppimisympäristöstä ilmeni aineistoni perusteella varsin suppeana. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kuitenkin hyödyntävät luontoa oppimisympäristönä jossain määrin.

Tutkimukseni osoittaa, että metsästysharrastus tukee oppimisympäristöiltään monipuolisen perusopetuksen tarjoamista. Vaikutus ulottuu useisiin edellä mainitun opetussuunnitelman kohdan osatekijöihin, vaikka varsinaista yhteyttä oppimisympäristön käsitteeseen ei tunnistettaisikaan. Opettajan metsästysharrastus monipuolistaa alakoulun oppimisympäristöjä tuomalla niihin enemmän luonnonläheisyyttä. Metsästysharrastuksen kerryttämä varmuus luonnossa liikkumiseen ja monipuolinen tietoperusta näkyvät opettajan ammatillisessa identiteetissä ja ilmenevät sen myötä käytännön toiminnassa esimerkiksi rohkeutena viedä oppilaita luontoon ja tietotaitona tehdä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä metsästys tukee monipuolista luonnon hyödyntämistä. Opettajat kertoivat metsästyksen tuoneen esimerkiksi rohkeutta ja luontevuutta luonnon oppimisympäristönä hyödyntämiseen.

H17: *”Luontoon on helppo mennä oppilaiden kans. Ja sinne on myös mukava mennä.”*

H18: ”*Luonnossa liikkuminen ja eräily on luontevana osana opetusta.*”

Luontoon tehdään alakoululaisten kanssa erilaisia retkiä, käydään tarkastelemassa ja tutkimassa jotain tiettyä asiaa ja havainnoidaan luontoa nopeillakin käynneillä. Luontoa hyödynnetään osana muun muassa ympäristöopin ja liikunnan oppiaineita, mutta sitä hyödynnetään myös tavoilla, jotka eivät suoranaisesti liity mihinkään oppiaineeseen. Oppilaiden kanssa käydään esimerkiksi keräämässä luonnonantimia, kuten marjoja ja sieniä. Tutkimushenkilö H4 mainitsi, että oppilailla on ollut mahdollisuus päästä hänen mukanaan jopa hirvijahtiin ja kalastusreissuille. Samainen opettaja kertoi vieneensä oppilaitaan muun muassa katsomaan majavan syönnöspuita ja pelloilta löytyneitä valkoposkihanhienvä jätöksiä.

Koulun sijainnilla on tutkimukseni mukaan merkitystä siihen, miten opettajat kokevat voivansa hyödyntää luontoa ja metsästysharrastustaan osana opetusta. Kolme tutkimushenkilöä mainitsi koulunsa sijainnilla olevan näiden asioiden suhteen positiivinen merkitys, mutta viisi tutkimushenkilöä koki merkityksen päinvastaisena. Tässä yhteydessä koulunsa sijainnin negatiivisena kokeneet opettajat sijoittuvat opettajaprofiileissa aloitteleviin ja aktiivisiin opettajiin, ja vain yhdellä heistä työkokemusta oli kertynyt aineistonkeruuhetkellä yli kymmenen vuotta. Merkittävin perustelu sijainnin kokemiseen liittyen oli, sijaitseeko koulu maaseudulla vai kaupungissa.

Luokkahuoneessa metsästys näkyy tutkimukseni mukaan oppimisympäristöjen osalta esimerkiksi tietona ja taitona hyödyntää metsästykseseen liittyviä oppimateriaaleja. Muun muassa Suomen Metsästäjäliitolla, Suomen riistakeskuksella ja Metsähallituksella on olemassa runsaasti verkkomateriaaleja, jotka ovat kaikkien saatavilla. Joukosta löytyy oppimateriaaleja eri aihepiireittäin, mutta myös opettajille suunniteltuja materiaaalipaketteja. (Metsähallitus 2021; Suomen Metsästäjäliitto 2021; Suomen riistakeskus 2021b.) Yksi esimerkki näistä on Suomen riistakeskuksen ylläpitämä Riistakoulu. Riistakoulun sisällöt on suunniteltu uuden opetussuunnitelman pohjalta tukemaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (Suomen riistakeskus 2021b.)

Tutkimushenkilön H4 vastauksista ilmeni, että esimerkiksi paikalliselta riistanhoitoyhdistykseltä voi saada koululle erilaisia konkreettisiakin oppimateriaaleja, kuten metsästäjänoppaita. Opettajat mainitsivat myös vastauksissaan, että luokkahuoneeseen voi tuoda näytille ja pysyvästi konkreettisia materiaaleja metsästykseseen liittyen, joita olivat esimerkiksi turkikset ja pakastettu riista, jonka käyttöfunktioista eräs opettaja mainitsi seuraavaa:

H19: *”Tuon erilaista pakastettua riistaa luokkaani, jotta voimme tutkia esim. mil-lainen metso on.”*

Metsästysharrastus vaikuttaa positiivisesti luokan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Aiemmin tutkimustuloksissa kävi ilmi, että opettajat vievät oppilaitaan rohkeasti luontoon tekemään erilaisia havaintoja ja tutkimuksia, mutta tutkimuksia tehdään myös sisätiloissa. Useat tutkimushenkilöni kokivat, että metsästysharrastus vaikuttaa pedagogisiin valintoihin, jotka mahdollistavat tutkivan oppimisen hyödyntämisen osana perusopetusta. Eläinten, niiden jättämien jälkien ja elinympäristöjen havainnointi luonnossa sekä konkreettinen riistan tutkiminen tuovat käytännön tietoa teorian tueksi, joka mahdollistaa syvemmän oppimisen ja asioiden ymmärtämisen (ks. Heikkinen ym. 2010, 34–37; Tynjälä 2007, 11–15). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kertoivat tähän liittyvästä toiminnasta muun muassa seuraavaa:

H18: *”Olemme tutkineet eläinten elinympäristöjä, havainnoineet eläimiä liikkues-samme luonnossa.”*

Opettajan metsästysharrastuksen käsitetään vaikuttaneen myös projektimaisten oppimiskokonaisuuksien syntyyn:

H12: *”... teemme pientenkin oppilaiden kanssa projekteja, joissa metsän eläimet tulevat tutuiksi.”*

H4: *”Tutustumme eri eläimiin, niiden jätöksiin, sekä teemme niistä itse opiskelu-materiaalia.”*

Metsästyksen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiseen ilmenee myös opettajien pyrkimyksenä ja haluna opettaa oppilailleen yleishyödyllisiä taitoja, kuten tulentekotaitoja (H12, H14). Kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä erätaitoja osana opetustaan, mutta ei maininnut niiden sisällöistä tarkemmin:

H19: *”Käytän paljon luontopedagogiikkaa ja erätaitoja opetuksessani.”*

H11: *”Erätaitoa alakoululaisille kerhona, myös muiden oppiaineiden tunnilla hyödyntäen.”*

Metsästysharrastuksen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa ilmenee myös monipuolisesti erilaisten tempausten ja tapahtumien järjestämisenä. Opettajat kertoivat järjestäneensä metsään ja metsästykseseen liittyviä teemapäiviä, jolloin tutustuttiin esimerkiksi metsästyksessä käytettäviin varusteisiin ja välineisiin, istutettiin puita ja harjoiteltiin ampumista. Ampumisen harjoittelussa opettajat kertoivat käyttäneensä ilmakivääriä ja Ecoaimsin aseita. Varsinkin Ecoaimsin aseet soveltuvat erinomaisesti koululaisten harjoitteluun, sillä ne ovat luodittomia, turvallisia, optroniikkaan perustuvia aseita, joita voi käyttää huoletta sisätiloissa (Ecoaims 2021). Joissain peruskouluissa ammuntaa ja aseenkäsittelyä harjoitellaan suhteellisen tiheäänkin, kuten seuraavasta lainauksesta selviää:

H4: *”... jokainen valinnaisryhmä sekä ala-asteen luokat saavat kaksi kertaa lukuvuodessa harjoitella Eko Aimsin aseilla ammuntaa luodikkotauluihin (kiikari ja diopteritähäimillä) sekä käymme läpi ... metsästysaseita aivan konkreettisesti...”*

Jopa käytännön metsästäminen ja riistanhoito oppilaiden kanssa kuuluvat joidenkin opettajien ammatilliseen toimintaan. Jo aiemmin mainitsemani hirvijahtiin oppilaita vievän opettajan (H4) lisäksi toinen opettaja (H11) kertoi pitäneensä oppilaiden kanssa minkkiloukkua koulun rannassa ja kolmas (H3) kertoi riistapeltoprojektista. Kaikkia kolmea metsästykseseen ja riistanhoitoon oppilaitaan osallistaneita opettajia yhdistää noin 40 vuoden metsästyskokemus. Linnun- ja telkänpönttöjen, keinulautaloukkujen sekä ruokinta-automaattien valmistaminen käsitöissä saivat aineistossani myös mainintoja, mutta niiden käyttäminen jäi epäselväksi. Metsästyskoirista kertominen ja niiden tuominen kouluun

olivat myös asioita, joita kaksi tutkimukseeni osallistunutta opettajaa olivat työuransa aikana tehneet.

Metsästyksen ja siihen liittyvien aihepiirien liittäminen osaksi perusopetusta ei ole pelkästään opettajan ja oppilaiden välistä toimintaa. Opettajien tekemä yhteistyö muun muassa metsästysseurojen ja riistanhoitoyhdistysten kanssa osoittautui tutkimuksessani varsin yleiseksi ilmiöksi, sillä peräti puolet tutkimushenkilöistä oli tehnyt yhteistyötä jonkin metsästyksen parissa toimivan tahon kanssa. Edellä mainittujen lisäksi opettajat olivat tehneet yhteistyötä Metsähallituksen, Suomen riistakeskuksen, paikallisen hirviporukan, poromiesten sekä metsästävien kollegoidensa kanssa. Metsästykseen liittyvää yhteistyötä tehneiden opettajien joukossa ei ollut yhtään aloittelevaa opettajaa. Aloittelevia metsästäjiä joukkoon mahtui kuitenkin kaksi, metsästyskokemukseltaan seitsemän ja yhdeksän vuotta. Heitä yhdistävä tekijä oli metsästysharrastuksen aloittaminen aineiston keskiarvoon (16 vuotta) ja jopa yhteistyötä tehneiden opettajien keskiarvoon (20 vuotta) nähden huomattavasti myöhemmällä iällä. Yhteistyötä oli ajatellut tekevänsä kaksi opettajaa, joista kumpikin oli metsästysharrastuksen jo alakouluiässä aloittaneita aloittelevia opettajia.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa todetaan yhteistyön lähiympäristön toimijoiden kanssa rikastavan koulutyötä, lisäävän oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukevan koulun kasvatustehtävää. Monipuolinen yhteistyö tukee yhtenäistä, eheää ja laadukasta perusopetusta, oppilaiden kasvua ja oppimista sekä turvaa kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Paikallinen yhteistyö myös liittää koulutyön osaksi ympäröivän yhteisön elämää. (Opetushallitus 2014, 11; 35–36.) Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista mainitsi vain toimijoita, joiden kanssa olivat tehneet yhteistyötä, mutta osa kuvasi erilaisia yhteistyön muotoja tarkemmin.

Seuraavista lainauksista käy ilmi, että yhteistyö lähialueen toimijoiden kanssa voi olla esimerkiksi riistanhoitoa, johon osallistumisen kynnys voidaan suunnitella hyvinkin matalaksi. Materiaalit riistanhoitoon voi saada esimerkiksi riistanhoitoyhdistyksen puolesta,

jolloin koulun vastuulle jää vain talkooväen paikalle järjestäminen. Joskus koulu voi osallistua materiaalien osalta esimerkiksi aiemmissa luvuissa mainittuja telkänpönttöjä rakentamalla. Riistanhoidollista yhteistyötä opettajat kuvasivat muun muassa seuraavasti:

H1: *”Metsästysseuran kanssa olemme pöntöttäneet eri kohteita.”*

H3: *”Kerran tehtiin yhdessä riistanhoitoyhdistyksen kanssa riistapelto, jota huollettiin, ja tarkkailtiin riistakameran avulla.”*

Paikallisten toimijoiden asiantuntijoita voi myös pyytää koululle kertomaan toiminnastaan. Tämän kaltainen yhteistyö voi käsittää esimerkiksi oppitunnin pitämisen:

H7: *”Paikallinen RHY [riistanhoitoyhdistys] käy pitämässä säännöllisesti oppilaille tunteja tietyllä luokka-asteella.”*

Yksi opettaja kertoi koulullaan järjestetystä mittavasta erätapahtumasta, johon oli saatu osallistumaan kattavasti erilaisia eräalan toimijoita niin lähialueelta kuin vähän kauempaakin:

H18: *”Koulullamme järjestettiin keväällä 2019 erätapahtuma, jossa mukana oli riistanhoitopiiri, riistakeskus, metsästysseuroja, metsähallitus, perhokalastusseura, 4H, partio, Juha Mäkimartti [ammattimetsästäjä], metsästyskoirayhdistyksiä ynnä muita. Kevään 2020 tapahtuma olisi ollut ensimmäistä vuotta suurempi ja suunnitelmat olivat jo pitkällä. Yhteistyökumppanina oli myös erämessut, jonka tarkoitus oli hoitaa esimerkiksi mainostus ja tapahtuman tilakoordinointi. Eräkurssin oppilaat olivat osana tapahtumaa ja suuri osa koulun oppilaista kävi ensimmäisenä vuonna osallistumassa tapahtuman toimintapisteisiin.”*

Kaikille suomalaisille riistanhoitomaksun maksaneille metsästäjille jaettava Metsästäjälehti on uutisoinut vuosien saatossa useita kertoja (mm. lehden numeroissa 5/2007, 4/2008, 1/2011, 1/2016, 5/2016) peruskoulujen ja metsästäjien välisestä yhteistyöstä. Yh-

teenvetona näistä artikkeleista voidaan todeta, että niin opettajat, oppilaat kuin metsästäjätkin kokevat yhteistyön antoisaksi. Metsästysseurojen, riistanhoitoyhdistysten, Metsähallituksen ja Suomen riistakeskuksen järjestämät tapahtumat ja hankkeet sisältävät usein monipuolista tietoa ja käytännön tekemistä asiantuntijoiden opastuksessa. Eri toimijat järjestävät koululaisryhmille toimintaa mielellään, sillä lapsia ja nuoria halutaan kannustaa luontoharrastusten pariin ja myöhemmin turvaamaan metsästysharrastuksen ja perinteiden jatkuvuutta. (Ahlholm 2016; Metsästäjien keskusjärjestö 2007; Niskanen & Tahvanainen 2016; Sarvaala 2011; Tuhti 2008.)

5.2.3 Työhyvinvointi

Tutkimukseni osoittaa, että metsästys on sitä harrastaville opettajille tärkeä henkireikä työhyvinvoinnin ja ennen kaikkea työssäjaksamisen kannalta. Metsästysharrastuksen tärkein tehtävä työhyvinvoinnin kannalta on toimia vastapainona työlle ja siirtää ajatukset hetkeksi muihin asioihin. Käsittelen tässä luvussa myös opettajan autonomian ja metsästysharrastuksen välisiä yhteyksiä, jotka luokittelen kuuluvaksi työhyvinvointiin. Päättän luvun tutkimuksessani ilmenneisiin haittoihin, joita metsästysharrastus on opettajille aiheuttanut.

Metsästys on sitä harrastaville opettajille ennen kaikkea keino irtautua työstä. Opettajat kokevat metsästyksen parissa vietetyn ajan vapauttavan ajatukset arjen kiireistä ja työasioista sekä toimivan vastapainona työlle. Metsästys ei ole pyyntimielessä mahdollista ympäri vuoden, joitain poikkeuksia lukuun ottamatta, vaan riistalajeille on määritelty tarkat metsästysajat (Suomen riistakeskus 2021a). Kesä- ja heinäkuu, sekä riistaeläinten keväinen lisääntymiskausi ovat kuitenkin rauhoitettuja metsästykseltä muutamia poikkeuksia (mm. majavat, metsäkaurispukki ja harmaahylje) lukuun ottamatta (Suomen riistakeskus 2021a). Metsästysajat sijoittuvat siis pääsääntöisesti ajalle, jolloin luokanopettajat ovat opetustehtävässä, eikä kesän opetuksettomalle ajalle. Tämä mahdollistaa työstä irtautumisen metsästysharrastuksen pariin lähes tulkoon milloin vain lukuvuoden aikana.

Aineistossani korostunut metsästyksen merkitys työn vastapainona ei ole pelkästään metsästykselle ominainen piirre, sillä tutkimuksissa on todettu muidenkin harrastusten saavan samoja merkityksiä (Hanifi 2004, 129–130). Kysyessäni kyselylomakkeellani, millaisena opettajat kokevat harrastusten merkityksen omassa elämässään ja työnsä kannalta, kuvailivat useat opettajat juuri metsästysharrastustaan tai luonnossa olemista yleisesti. Metsästyks on työn vastapainona merkittävä harrastus esimerkiksi fyysisen kunnon ylläpidon, mielen virkistymisen ja jaksamisen kannalta:

H1: *”Metsästyks on hyvä vastapaino arkityöhön. Fyysinen kunto pysyy hyvänä ja mieli virkistyy ulkoillessa.”*

H10: *”Tärkeää vastapainoa työlle. Auttaa jaksamaan.”*

Myös metsästyksen harrastaminen rauhallisessa ympäristössä on selittävä tekijä siihen, miksi se koetaan tärkeäksi vastapainoksi opettajan työlle:

H16: *”Syksyt ovat töissä usein uuvuttavia: uudet ryhmät, koulun vaihtoja ym. On todella tärkeää päästä metelin keskeltä rauhoittumaan hiljaiseen metsään.”*

H20: *”Harrastukset vaikuttavat merkittävästi työvointiini. Metsästäessä saa olla rauhassa omien ajatusten kanssa. Tällöin työpaineet on helppo unohtaa.”*

Aineistostani ilmeni myös, että metsästyksen sosiaaliset ulottuvuudet tukevat sen merkitystä työhyvinvoinnin kannalta:

H9: *”Harrastukset tarjoavat hyvän tavan unohtaa arjen työt. Nautin luonnosta ja sen rauhasta sekä seuruemetsästyksestä, saan niistä voimaa, jaksamista ja hyvää mieltä. ... Sen [metsästyksen] kautta pääsee hetkeksi ’toiseen maailmaan’. ... Metsästyks myös muistuttaa minua siitä, että työ ei ole koko elämä, mikä taas auttaa jaksamaan töissä paremmin.”*

Tutkimushenkilö H7 kuvasi muun muassa sosiaalista merkitystä työhyvinvoinnille yleisesti harrastusten näkökulmasta:

H7: ”Harrastukset ovat henkireikä ja auttavat jaksamaan työssä. Harrastuksissa tapaan kavereita ja muita samanhenkisiä ihmisiä. Koen harrastamisen todella tärkeäksi oman mielen hyvinvoinnin, työssäjaksamisen ja oman ammatillisen identiteetin kehittämisessä.”

Tutkimukseni mukaan metsästyksellä on merkittävä rooli sitä harrastavan luokanopettajan työssäjaksamiseen, johon liittyvät kiinteästi jo mainitut työstä irtautuminen ja metsästyksen kokeminen vastapainona työlle. Opettajien työssäjaksaminen ja työuupumus ovat olleet viimeisen vuoden aikana tapetilla maailmanlaajuisen Covid-19 pandemian aiheuttamien erityisjärjestelyiden vuoksi. Kevään 2020 etäopetukseen siirtyminen ja muun muassa äkillinen digiloikka heikensivät entisestään sekä opettajien että rehtorien työhyvinvointia ja lisäsivät erityisesti työuupumuksen riskiä. Vuonna 2020 toteutettuun kotimaiseen työhyvinvointitutkimukseen osallistuneista 1182 opettajasta peräti 58 prosenttia ja 644 rehtorista 64 prosenttia kuului jonkin asteisiin työuupumusprofiileihin. Työssä koettua uupumusta kuvaavat kolme tekijää, joista ensimmäistä, uupumusasteista väsymystä työhön kuvaa työn aiheuttama yllärasitus. Kyynistä asennetta työhön kuvaavat puolestaan työtä koskevan kiinnostuksen väheneminen, etääntynyt asenne työhön ja työn kokeminen merkityksettömäksi. Kolmas työuupumusta kuvaava tekijä ovat riittämättömyyden tunteet työntekijänä. (Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2020.) Edellä mainituista varsinkin riittämättömyyden tunteet liittyvät keskeisesti ammatillisen identiteetin käsitteeseen, mutta myös kyynisyys ja uupumusasteinen väsymys heikentävät opettajan ammatillista identiteettiä. Vahvalla ammatillisella identiteetillä on todettu olevan myönteinen vaikutus työssäjaksamiseen (Isosomppi 2008, 165–166), joten ammatillisen identiteetin heikentyminen voi aiheuttaa sen suhteen ongelmia.

Tutkimukseni osoittaa, että luokanopettajan korkea pedagoginen autonomia mahdollistaa metsästysharrastuksen integroimisen osaksi perusopetusta ja luokkahuonekulttuuria monella tapaa. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushalli-

tus 2014) sekä paikalliset opetussuunnitelmat antavat opettajantyölle raamit, joita jokaisella opettajalla on vapaus tulkita ja toteuttaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Tällaisia tutkimukseeni liittyviä opetussuunnitelmassa mainittuja näkökulmia ovat esimerkiksi luontopedagogiikan ja erätaitojen hyödyntäminen opetuksessa (H19). Liiallinen opetussuunnitelman ja oppikirjan mukaan opettaminen saattavat puolestaan aiheuttaa kiireettä oppisisältöjen läpi käymisessä, kaventaa opettajan toimintamahdollisuuksia ja jättää huomioimatta monenlaisia mahdollisuuksia opetuksen laaja-alaistamiseen esimerkiksi juuri metsästyksen kautta. Tutkimukseeni osallistunut aloitteleva opettaja kuvaa ilmiötä osuvasti:

H9: *”Metsästys linkittyy hyvin pieneen osaan ympäristöoppia ja etenemistahti on niin kova, ettei aiheeseen ehdi paneutua kovin pitkään.”*

Luokanopettajan metsästysharrastuksen muovaamaa ammatillista identiteettiä vahvistavaan subjektiiviseen autonomisuuteen vaikuttavat tutkimukseni mukaan myös jotkin opettajasta itsestään riippumattomat tekijät. Näitä ovat lähiympäristö ja koulun sijainti, koulun toimintakulttuuri sekä työstä saatu palaute. Lähiympäristön ja koulun sijainnin osalta suurin merkitys on sillä, sijaitseeko koulu maaseudulla vai kaupungissa ja onko koulun lähiympäristössä aluetta, joka vastaa opettajan käsitystä luonnosta. Koulun sijainnilla on tutkimukseni mukaan merkitystä myös koulun toimintakulttuuriin. Toimintakulttuuriin vaikuttaa myös se, miten esimies eli rehtori suhtautuu luontoon tai metsästykseen. Myös muilta asianosaisilta saatu palaute sekä ennakko-odotukset palautteesta saattavat vaikuttaa opettajan kokemukseen autonomisuudestaan. Varsinaista positiivista palautetta työstä ei välttämättä tarvita, sillä negatiivisen palautteen puuttuminenkin voidaan käsittää pedagogisissa valinnoissa onnistumisena:

H4: *”Olen saanut pitää mieleisiäni oppitunteja ilman ainakaan negatiivista palautetta, ja väitän monien oppilaiden saaneen myöskin jotakin sellaista, mitä aivan joka koulussa ei voi saavuttaa. En ole oikeastaan kertaakaan vuosien varrella kohdannut kritiikkiä opetuskokonaisuuksieni suhteen.”*

Opettajan käsitykset tai kokemukset lähiympäristön tai esimiehen suhtautumisesta metsästyksen voivat vahvistaa metsästyksen osuutta ammatillisessa identiteetissä ja rohkaista opettajaa hyödyntämään autonomiaansa. Myös koulun sijainnilla on tähän vaikutusta, kuten seuraavasta lainauksesta ilmenee:

H7: ”... työpaikkani sijaitsee pienessä maalaiskunnassa, jossa metsästämistä harrastetaan melkein joka toisessa perheessä jollain tapaa. Ympäristö on siis positiivinen metsästämiselle tuomaan arvomaailmaan. Esimieheni arvostaa myös luontoa ja se näkyy mahdollisuuksissa liittää luonto opetukseen.”

Joissain kouluissa eräkulttuuri on otettu osaksi koulukulttuuria, joten metsästysharrastuksen liittäminen osaksi opetusta on luontevaa:

H18: ”Vuosien luonnossa liikkuminen on tuonut taitoja, joita ei kaupunkilaislapsi välttämättä oppisi muualta. Meidän koulumme on ottanut eräilyn ja luonnossa liikkumisen tärkeäksi osaksi koulun toimintakulttuuria ...”

Metsästysharrastuksen ammatillisen hyödyntämisen koetaan kuuluvan pääosin pedagogisen autonomian vaikutuspiiriin, mutta tutkimuksessani ilmeni myös toisenlaisiakin kokemuksia. Subjektiiivista autonomisuutta saattaa rajoittaa jotkin opettajasta itsestään riippumattomat tekijät, eikä osa metsästävistä luokanopettajista koe voivansa hyödyntää harrastuneisuuttaan ammatissaan haluamallaan tavalla. Aiempien tutkimusten mukaan opettajien ja muiden asiantuntijoiden kokema autonomian kaventumisen uhka on jopa merkittävä riski työhyvinvoinnille (Onnismäki 2010, 47). Siinä missä esimiehen myönteinen suhtautuminen metsästyksen ja luontoon voi tukea opettajan autonomiaa, voi hänen penseä suhtautumisensa rajoittaa sitä. Joskus esimiehen asenne voi herättää epäilyksiä jopa perusteluiden rehellisyydestä:

H2: ”Aina koulussa rahat vähissä. Saattaa olla tekosyy. Rehtorit eivät ole samanhenkisiä.”

Koulun sijainti voi tuntua opettajasta hankalaltakin metsästysharrastuksen hyödyntämisen kannalta. Myös oppilaiden vanhempien tai kollegoiden suhtautuminen metsästyksen voi epäilyttää opettajaa omien intressien toteuttamisessa. Tästä voi seurata jopa metsästysharrastuksen piilottelua kouluyhteisössä. Kaksi aloittelevaa opettajaa kuvasivat ilmiötä seuraavasti:

H6: *"Varmasti voisin hyödyntää nykyistä enemmän, mutta koen että harrastuneisuuden hyödyntäminen olisi helpompaa pienemmällä koululla taajaman ulkopuolella missä myös oppilaiden harrastuneisuus voisi olla suurempi. Epäilyttää tuoda varsinaista metsästyksen liittyvää asiaa enemmän osaksi opetusta myös oppilaiden huoltajien mahdollisten negatiivisten asenteiden vuoksi."*

H9: *"Tiedän, että metsästys herättää monenlaisia ajatuksia, joten en näe tarpeelliseksi nostaa asiaa esiin, ellei minulta sitä erikseen kysytä. En koe välttämättömäksi puhua metsästyksestä töissä."*

Tutkimukseni osoittaa, että metsästysharrastuksella on positiivinen ja laaja-alainen merkitys luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja opettajuuden kehittämisessä. Koetut haitat opettajantyöhön ovat sen sijaan varsin vähäiset ja ne liittyvät pääosin opettajan vireystilaan ja satunnaisesti pidettyihin vapaapäiviin. Näistäkin kokemuksista maininneet opettajat olivat lähes yksinomaan sitä mieltä, etteivät ne olleet varsinaisesti haitanneet työntekoa. Tämä on täysin mahdollista, sillä opettaja voi työnsä monipuolisuuden ja autonomisuuden ansiosta ennakoida ja varautua niin fyysisesti kuin henkisenstikin raskaan metsästysreissun jälkeiseen työrupeamaan suunnittelemalla opetusmenetelmänsä ja toiminnan sellaisiksi, että selviää niistä kunnialla lievistä väsymyksestä huolimatta. Metsästyksen kuormituksen aiheuttamasta vireystilan laskusta opettajat kertoivat seuraavaa:

H6: *"Joskus metsästysreissun jälkeen on ollut töihin mennessä hieman nuutunut olo mutta ei muuten."*

H10: *"Ei ole haitannut. Joskus maanantaina on väsyttänyt."*

Koetut haitat eivät kuitenkaan aina liity metsästyksen jälkeisiin päiviin, vaan joinakin työpäivinä ajatukset saattavat harhailla tulevissakin metsästysretkissä:

H18: *”Joskus esimerkiksi kanalintukauden avautuessa voi työpäivän aikana ajatukset jo harhailla välillä päivän jälkeen tapahtuvassa metsästysretkessä.”*

Kaksi opettajaa kertoi ottaneensa joskus vapaapäiviä metsästyksen takia, mutta kumpikaan ei kokenut sitä varsinaisesti työhön vaikuttavaksi häirtatekijäksi. Kaksi opettajaa mainitsi puolestaan tiedostavansa, että metsästyksestä keskusteleminen saattaa joskus häiritä kollegoita, mutta varsinaista haittaa siitäkään ei käsitetty aiheutuvan. Tutkimukseni perusteella voidaan siis todeta, että metsästystä harrastavat luokanopettajat käsittävät harrastuksensa työhyvinvoinnin kannalta voimavarana, jonka haittavaikutukset työssä suoriutumiseen ovat varsin vähäiset ja harvoin koetut.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millainen on metsästysharrastuksen merkitys luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja miten mahdollinen merkitys ilmenee ammatillisessa toiminnassa. Tutkimukseni mukaan metsästysharrastuksen merkitys osana ammatillisen identiteetin rakentumista on moninainen ilmiö, joka vaihtelee niin metsästyksen kuin opettajuuteenkin liittyvien yksilöllisten taustatekijöiden vaikutuksesta. Tutkimustuloksiini muodostui kuitenkin aineiston analyysin myötä kaksi selkeää pääluokkaa, joihin metsästysharrastuksella on merkitystä – valmiuksiin ja käytännön työhön. Tutkimukseni osoittaa, että metsästysharrastus tarjoaa luokanopettajille ammatillista identiteettiä rakentavia valmiuksia ja tukee käytännön työtä. Valmiudet liittyvät opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin sekä arvoihin ja asenteisiin. Käytännön työssä merkitys ulottuu puolestaan opettajan tietotaitoon, toimintaan ja työhyvinvointiin. Metsästyksestä koituvat ammatilliset haitat näyttävät tutkimukseni mukaan rajoittuvan väliaikaiseen vireystilan laskuun ja satunnaisesti pidettyihin vapaapäiviin.

Tutkimustulosten johtopäätöksinä jaan tutkimukseni päätulokset seuraaviin kolmeen eri kokonaisuuteen, jotka kuvaavat metsästysharrastuksen merkitystä luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja sen ilmenemistä ammatillisessa toiminnassa:

1. Metsästysharrastus vahvistaa luokanopettajan ammatillista identiteettiä tavalla, joka luo edellytykset monipuolisen perusopetuksen tarjoamiselle.
2. Luokanopettajan metsästysharrastus tukee oppilaan luontosuhteen vahvistumista.
3. Metsästysharrastus tukee luokanopettajan työhyvinvointia.

Metsästysharrastuksella on merkitys luokanopettajan persoonallisten ominaisuuksien kehittämisessä, jotka ovat kiinteä osa luokanopettajan ammatillista identiteettiä. Opettajan persoonallista työtettä pidetään puolestaan yhtenä nykyaikaisen ihanneopettajan tunto-merkeistä (Blomberg 2008, 10; Heikkinen & Kari 2001, 42–45; Nias 1989; OAJ 2014),

sillä sen katsotaan olevan jopa edellytys onnistuneelle opetukselle (Förbom 2003, 62–74).

Luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyy olennaisesti, mitä arvoja ja kulttuurisia ominaisuuksia opettaja pitää tärkeänä ja mitä hän haluaa saada työllään aikaan (Heikkinen & Kari 2001, 50). Metsästävät luokanopettajat käsittävät harrastuksensa vaikuttavan luontoarvoihin ja asenteisiin, mutta myös yhteiskunnallisiin arvoihin ja asenteisiin, joihin kuuluvat esimerkiksi kulttuuriperinnön säilyminen ja eettinen toimijuus. Metsästyksen merkitys opettajan arvomaailmassa ja asenteissa ilmenee opettajien pyrkimyksenä kasvattaa oppilaistaan ympäristötietoisia ja ajattelevia ihmisiä. Metsästys toimii opettajille myös linkkinä useiden eri aiheiden käsittelyyn, vaikka ne eivät varsinaisesti metsästyksen liittyisikään. Tämän ilmiön taustalla on oppilaiden näkökulmien laajentaminen ja avarakatseisuuden lisääminen.

Käytännön työn kannalta luokanopettajan metsästysharrastus ilmenee ennen kaikkea opetuksen rikastuttajana. Metsästyksen moninaiset merkitykset ammatillisen identiteetin rakentumisessa tukevat laadukkaan ja monipuolisen perusopetuksen tarjoamista sekä oppimisympäristöjen että opetusmenetelmien kautta. Luokanopettajan metsästysharrastuneisuus tukee oppimisympäristöiltään monipuolisen ja luonnonläheisen perusopetuksen järjestämistä. Luontopedagogiikka, erätaidot, luonnon havainnointi ja luontoon liittyvien oppimateriaalien käyttäminen ja joskus jopa valmistaminen ovat merkittävä osa metsästävien luokanopettajien opettajuutta. Ajatukset, halu ja kyvykkyys tehdä monipuolista yhteistyötä metsästyksen parissa toimivien tahojen kanssa kumpuavat myös opettajan ammatillisesta identiteetistä.

Metsästysharrastuksen myötä kehittyneet tiedot ja taidot tukevat luokanopettajan ammatitaitoa niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin, ja voivat mahdollistaa identifioitumisen ammatillisiin asiantuntijarooleihin harrastuksen pohjalta. Luokanopettajat kokevat metsästyksen laajentavan näkökulmia sekä luontoon että yhteiskunnan kehitykseen liittyvissä asioissa, jotka käsitetään tärkeäksi osaksi laaja-alaista perusopetusta ja opettajan kasvatustehtävää (Opetushallitus 2014).

Tutkimukseni mukaan metsästävien luokanopettajien tärkeänä tavoitteena on tukea oppilaidensa luontosuhteen kehittymistä ja ohjata oppilaita kohti kestävää elämäntapaa. Luokanopettajan metsästysharrastuksen myötä kehittynyt elämänkatsomus ohjaa oppilaitakin tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja ymmärtämään syy-seuraussuhteita. Tavoitteiden taustalla vaikuttavat myös opettajan arvomaailma ja asenteet, joihin luonnon kunnioituksella on suuri merkitys. Luontosuhdetta pyritään vahvistamaan hyödyntämällä luontoa oppimisympäristönä ja tarjoamalla oppilaille monipuolisesti erilaisia luontokokemuksia. Luontoa hyödynnetään osana perusopetusta niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin. Oppilaille opetetaan myös luonnon monimuotoisuuden arvostamista ja sen säilymisen merkitystä, joka kasvattaa oppilaita kohti vastuuntuntoista ja kestävää aikuisuutta.

Tutkimukseni osoittaa, että vapaa-ajan metsästysharrastuksella on merkittävä rooli opettajan työhyvinvoinnissa ja varsinkin työssäjaksamisessa. Metsästys koetaan tärkeänä harrastuksena työstä irtautumisen kannalta. Se auttaa palautumaan jo tehdyn työn kuormituksesta ja jaksamaan tulevaisuudessakin. Työhyvinvoinnin kannalta merkittävää on myös sillä, käsitetäänkö metsästysharrastuksen liittäminen osaksi perusopetusta kuuluvan ammatillisen autonomian piiriin (Onnismaa 2010, 47). Mahdollisuudella hyödyntää harrastuneisuuttaan työssä on myönteinen vaikutus koettuun ammatilliseen autonomiaan ja työhyvinvointiin, kun taas mahdollisuuksien vähyydellä on päinvastainen vaikutus.

Metsästysharrastuksen merkityksellä luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentamiseen on useita selittäviä tekijöitä, jotka vaihtelevat yksilöllisten taustamuuttujien mukaan. Tutkimukseni mukaan näistä merkittävimmät ovat työ- eli opettajakokemus sekä metsästyskokemus. Pohdin näiden taustamuuttujien merkitystä tutkimuskysymykseeni nähden tarkemmin seuraavassa luvussa tutkielmani lopuksi.

6.2 Pohdinta

Tutkimukseni on kuvaus metsästysharrastuksen merkityksestä luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Se auttaa ymmärtämään metsästyksen merkitystä suomalaisessa perusopetuksessa luokanopettajien omakohtaisten kokemusten ja käsitysten kautta. Vaikka tutkimukseni on vain pintaraapaisu metsästyksen ja opettajuuden välisestä yhteydestä, tarjoaa se mielenkiintoisia tutkimustuloksia ja herättää toivottavasti ajatuksia jatkotutkimusten suhteen. Tutkimukseni tarjoaa metsästäville opettajille monipuolista tietoa, vertaistukea sekä työkaluja harrastuksen myötä kehittyneen osaamisen ja elämäntietämyksen hyödyntämiseen osana opettajuutta. Tutkimukseni tarjoaa myös kuvauksen metsästysharrastuksen monipuolisuudesta ja laaja-alaisuudesta metsästäjien ja opettajien yhdistyneestä näkökulmasta. Tämän vuoksi voin suositella tutkimukseeni tutustumista myös kaikille niille, jotka suhtautuvat varauksella tai pohtivat suhtautumistaan metsästykseen nykypäivän Suomessa.

Luokanopettajat eivät välttämättä tunnista metsästysharrastuksen todellista merkitystä oman ammatillisen identiteetin rakentumisessa, vaikka sen vaikutus näkyisikin arvomaailmassa ja käytännön työssä. Metsästysharrastuksen ja ammatillisen identiteetin muiden rakennuspalasten merkityksen voisi hahmottaa paremmin sanallistamisen ja narratiivisen identiteetin kautta. Tällöin opettajalla olisi mahdollista selvittää perusteellisesti kuka hän on opettajana ja mitä haluaa saada opettajana aikaan. (Heikkinen & Kari 2001, 48; Mockler 2011, 524.) Oman ammatillisen identiteetin rakentumista tarkastellaan kyllä luokanopettajakoulutuksessa, mutta työuran aikainen tarkastelu jää jokaisen omalle vastuulle. Ammatillisen identiteetin dynaamisen ja kontekstisidonnaisen luonteen (Blomberg 2008, 57; Brown 1997, 60; Fadjukoff 2009, 189; Heikkinen & Kari 2001, 48; Palmér 2016, 682–684) vuoksi sen tarkastelua on hyvä harjoittaa eri uravaiheissa, jota opettajat myös aktiivisesti tekevät (Könönen 2018).

Metsästyksen tai minkään muunkaan harrastaminen ei tarkoita automaattisesti, että harrastuksella olisi merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa tai että se näkyisi käytännön työssä. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat, jotka eivät vielä olleet hyödyn-

täneet harrastuneisuuttaan ammatissaan olivat aloittelevia opettajia, jotka viettivät metsästyksen parissa vuositason aikaa vain noin kymmenen päivää. Metsästyksen voi siis katsoa olevan suhteellisen pieni osa heidän elämäänsä. On täysin mahdollista, että heillä on jokin toinen, ammatillisen identiteetinkin kannalta merkittävämpi harrastus, joka näkyy ja kuuluu heidän ammatillisessa toiminnassaan. Tähän tutkimukseeni ei anna kuitenkaan vastausta, vaan aihetta tulisi tarkastella toisen tutkimuksen tiimoilta laajemmassa mittakaavassa.

Tutkimukseeni mukaan metsästysharrastuksen merkityksen käsittämiseen oman ammatillisen identiteetin kannalta vaikuttavat monet yksilölliset tekijät, ja ilmiön subjektiivisuuden vuoksi kovin tarkkoja yleistyksiä ei voida tehdä. Tutkimuksessani ilmeni kuitenkin kaksi merkittävää taustamuuttujaa, jotka selittivät joitain aineistossa ilmenneitä opettajien välisiä yhtäläisyyksiä. Työ- eli opettajakokemuksen ja metsästyskokemuksen perusteella pystyin havaitsemaan joitain yhteneväisyyksiä tutkimustuloksissani.

Tutkimukseeni osoittaa, että etenkin aloitteleville opettajille metsästysharrastuksen tarjoamien mahdollisuuksien integroiminen osaksi perusopetusta saattaa olla haastavaa ja omasta tahdosta riippumatonta. Opettajauran alkutaipaleella kaikki on uutta ja opettelussa, joten tavallisen kouluarjen pyörittäminen voi jo itsessään vaatia niin paljon aikaa ja jaksamista (Richter 2014), etteivät oman harrastuneisuuden ja tietotaidon hyödyntäminen osana opetusta käy kaikilla edes mielessä.

Tämä ei kuitenkaan ole vain aloittelevien opettajien keskuudessa esiintyvä ilmiö, mutta kokeneempien opettajien osalta selitykset ovat erilaisia. Metsästyksen liittyvän tietotaidon hyödyntäminen koulumaailmassa ajatellaan turhan usein liian monimutkaisesti, ja ainoat ajatukset sen tiimoilta saattavat olla esimerkiksi luontoretkien tai muiden paljon vaivannäköä ja organisointia vaativien oppimiskokonaisuuksien järjestäminen. Hankalta tuntuu joskus myös se, etteivät valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), paikalliset tai koulukohtaisetkaan opetussuunnitelmat tarjoa usein minikäänlaisia, suuntaa antaviakaan ohjeita metsästyksen käsittelyyn tai hyödyntämiseen liit-

tyen. Keinot harrastuksen hyödyntämisen on siis keksittävä lähtökohtaisesti itse. Tutkimukseni kokoa kuitenkin yksien kansien sisään monipuolisesti esimerkkejä siitä, miten metsästys voi näkyä ja kuulua opettajantyössä hyvinkin yksinkertaisten asioiden kautta.

Metsästysharrastuksen tuomista ammatillisen identiteetin abstraktilta tasolta käytäntöön voi helpottaa tutkimukseni tulos siitä, että yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on metsästyksen suhteen monipuoliset mahdollisuudet. Eri tahot lähtevät aineistoni ja useiden lehtiartikkeleiden perusteella ilomieliin mukaan yhteistyökuvioihin ja heillä on usein valmista materiaalia sekä osaamista toiminnan järjestämiseksi. Opettajan rooliksi jää usein vain omalta osaltaan ryhmänhallinnasta ja logistiikasta vastaaminen, jotka kuuluvat jossain muodossa opettajan tehtäviin jokaisena koulupäivänä. Yhteistyön tekemistä ei tarvitse siis arkailla, vaan lähialueen toimijoihin voi ottaa rohkeasti yhteyttä. Kollegoiden harrastuneisuutta ja mielenkiintoa ei tule myöskään unohtaa, sillä tutkimukseni mukaan työyhteisössä on usein myös muita metsästäviä opettajia.

Yhteistyötä ei ollut kuitenkaan tehnyt yksikään aloitteleva opettaja ja aloittelevia metsästäjiäkin joukkoon mahtui vain kaksi. Heitä yhdisti metsästysharrastuksen aloittaminen verrattain myöhäisellä iällä, ja he sijoittuivat opettajaprofiileissa aktiivisten opettajien joukkoon. Metsästysharrastuneisuuden kautta yhteistyökuvioihin hakeutumisen mahdollisuutta lisää siis työkokemuksen lisäksi jossain määrin myös metsästyskokemus.

Näkökulmien laajentuminen ilmeni kuuden opettajan vastauksessa, eikä heidänkään joukossaan ollut yhtään aloittelevaa opettajaa. Näkökulmien laajentuminen ja ottaminen osaksi opettajuutta ei vaadi käytännössä aikaa tai jaksamista, joilla voidaan selittää useita muita aloitteleviin opettajiin liittyviä piirteitä. Sen sijaan se edellyttää metsästyksen ja siihen liittyvien asioiden pohtimista ja laajempien merkitysyhteyksien oivaltamista. Mikäli näiden merkitysten yhteys integroituu osaksi ammatillista identiteettiä, voi niiden merkityksen hahmottaa myös osana opetus- ja kasvatustyötä. Sama asia pätee myös metsästysharrastuksen myötä rakentuneen arvomaailman ja asenteiden käsittämiseen osaksi omaa opettajuutta.

Tutkimukseni osoittaa, että metsästysharrastuksen merkitys oman ammatillisen identiteetin rakentumisessa voidaan käsittää yhtä merkittäväksi työkokemuksesta tai metsästyskokemuksesta riippumatta. Se voi myös näyttäytyä ulospäin paljon vahvemmin aloittelevilla kuin kokeneemmilla opettajilla. Tutkimukseni valossa on kuitenkin selvää, että metsästyksen kautta ammatillisesti profiloituminen edellyttää pääsääntöisesti vankkaa ammatillista ja harrastuksellista kokemuspohjaa, sillä profiloituneet tutkimushenkilöni omasivat yhtä henkilöä lukuun ottamatta yli 30 vuoden metsästyskokemuksen ja vähintään 10 vuoden työkokemuksen.

Aloittelevien opettajien puuttumista joukosta selittää todennäköisesti tässäkin yhteydessä Richterin ym. (2014) laatimassa eri uravaiheiden opettajaprofiileiden kuvauksessakin esitetyt tulokset, joiden mukaan ensimmäiset työvuodet ovat yleensä selviytymistä ja tutkimusmatkaa uusien asioiden keskellä. Voimavaroja ja aikaa kuluu kokeneempia kollegoita enemmän normaalin kouluarjen pyörittämiseen ja itsensä kehittämiseen, joten ylimääräisten kurssien tai valinnaisaineiden ottaminen omalle vastuulle saattaa tuntua turhan työläältä. Metsästyskokemuksen myötä lisääntyneet tiedot, taidot sekä käsitys omasta kompetenssista vahvistavat ammatillista identiteettiä harrastuksen osalta, joka selittää aloittelevien metsästäjien puuttumisen profiloituneiden joukosta. Vähäinen metsästyskokemus ei ole yksinkertaisesti synnyttänyt niin suurta itsevarmuutta, että osaamista rohkenisi tuoda vielä muiden tietouteen.

Mittava metsästyskokemus oli yhteinen tekijä myös käsitöissä metsästysharrastusta hyödyntäneillä opettajilla, mutta kahden opettajan perusteella mitään johtopäätöksiä ei kannata tehdä. Tutkijalla herää toki ajatus, voisiko näiden kahden asian välillä olla jonkinlainen yleisempikin yhteys? Myös kolme käytännön metsästyksen ja riistanhoitoon oppilaitaan osallistaneista opettajista omasivat jokainen noin 40 vuoden metsästyskokemuksen. Käytännön, tai voisipa sanoa jopa kovan metsästyksen ja riistanhoidon pariin oppilaiden vieminen näyttäisi siis olevan erittäin kokeneiden ja konkarimetsästäjien heiniä. Tutkimukseni luonteen vuoksi on kuitenkin mahdotonta sanoa, missä vaiheessa elämää ja uraa opettajat ovat kyseisiä ideoitaan toteuttaneet. Ovathan he voineet ottaa oppilaita mukaan metsästyksen ja riistanhoidon pariin jo ensimmäisenä työvuotenaan.

Niin fyysisellä kuin sosiaalisellakin ympäristöllä (Hong ym. 2017, 95; Könönen 2018; Palmér 2016, 683; Saastamoinen 2006, 172) on merkitystä siihen, millaiseksi opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Maaseuduilla sijaitsevan koulun lähellä on todennäköisemmin opettajan luontokäsitystä vastaavaa ympäristöä, jossa metsästyksen kytkeytyvää toimintaa on luontevampaa järjestää. Aineistossani ilmenneet ennako-oletukset vanhempien ja rehtorien suhtautumisesta metsästyksen saattavat vaikuttaa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja rajoittaa metsästysharrastuksen hyödyntämistä opetuksessa. Opettajan tulisi kuitenkin rohkeasti kyseenalaistaa ennako-oletuksiaan ja tarjota oppilailleen pedagogisesti perusteltua, parhaaksi katsomaansa opetusta, vaikka se saisikin vaikutuksia metsästysharrastuksesta. On myös hyvä muistaa, ettei metsästysharrastuksen merkitys luokanopettajan ammatillisessa identiteetissä välttämättä koskaan ilmene oppilaille, vanhemmille, kollegoille tai rehtorille sen moninaisen luonteen vuoksi.

Joskus voi syntyä käsitys, ettei metsästysharrastus ilmene varsinaisessa työkontekstissa millään tavalla. Tällöin olisikin hyvä pohtia metsästyksen merkitystä oman työhyvinvoinnin ja varsinkin työssäjaksamisen kannalta. Työssäjaksaminen ja siitä huolehtiminen ovat tärkeä osa opettajuutta, mutta sen vaikutukset ulottuvat lukuisten ammatillisten osa-alueiden lisäksi myös henkilökohtaiseen elämään. Opettajan hyvinvointi heijastuu myös oppilaisiin (Onnismaa 2010, 25), joiden kasvun ja kehityksen vuoksi opettajat työtään tekevät.

Loppujen lopuksi voidaan todeta, että luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen on moniulotteinen ja elämänmittainen prosessi, jossa metsästyksellä on merkityksensä. Metsästysharrastus voi vaikuttaa ammatillisen identiteetin rakentumiseen opettajan huomaamattakin, mutta sen ilmeneminen käytännön työssä on lopulta opettajasta itsestään kiinni. Tärkeää kuitenkin on, ettei luokanopettaja estele tai peittele metsästyksen merkitystä ammatillisessa identiteetissään, sillä sen positiivinen merkitys on nyt tieteellisesti todettu.

LÄHTEET

Ahlholm, Aku 2016. Koulut ottivat eräopetuksen omakseen. *Metsästäjä* 1/2016, 30–31.

Ahonen, Sirkka, Saari, Seppo, Syrjälä, Leena & Syrjäläinen, Eija 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Attwell, Graham, Jennes, Annemie & Tomassini, Massimo 1997. Work-related knowledge and work process knowledge. Teoksessa Alan (toim.) *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, 69–80.

Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20 (2), 107–128.

Blomberg, Seija 2008. Noviiisiopettajan peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Brown, Alan 1997. A dynamic model of occupational identity formation. Teoksessa Brown, Alan (toim.) *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, 59–67.

Cahill, Sharon & Yates, Julia 2021. The characteristics of prototypical occupational identities: A grounded theory of four occupations. *British journal of guidance & counselling*, 49 (1), 115–131.

Canrinus, Esther T., Helms-Lorenz, Michelle, Beijaard, Douwe, Buitink, Jaap & Hofman, Adriaan 2011. Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies* 37 (5), 593–608.

Day, Cristopher 2012. New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39 (1), 7–26. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>.

Ecoaims [www-sivut. https://fi.ecoaims.com/](http://www.sivut.fi.ecoaims.com/). Viitattu 17.3.2021.

Ermala, Aslak & Ripatti, Juha-Pekka 1995. Metsästyksen taloudelliset arvot. Teoksessa Nummi, Petri (toim.) *Metsästys - luonto - yhteiskunta*. Helsinki: Otava, 125–139.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26–49.

Fadjukoff, Päivi 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Feld, Taru & Metsäpelto, Riitta-Leena (toim.) Meitä on moneksi – Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.

Förbom, Maria 2003. Mentori: Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Gee, James Paul 2000. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. Review of Research in Education, 25, 99–125.

Hallituksen esitys Eduskunnalle metsästyslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. HE 300/1992. Viitattu 17.5.2021.

Hanifi, Riitta, Hannula, Ulla & Liikkanen, Mirja (toim.) 2004. Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: Vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Helsinki: Tilastokeskus.

Hanifi, Riitta 2004. Vapaa-ajan harrastukset – itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa Hanifi, Riitta, Hannula, Ulla & Liikkanen, Mirja (toim.) Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: Vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Helsinki: Tilastokeskus, 117–134.

Havu, Seppo 1995. Metsästyksen asema yhteiskunnassa. Teoksessa Nummi, Petri (toim.) Metsästys – luonto – yhteiskunta. Helsinki: Otava, 140–152.

Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, Hannu L.T. & Kari, Jouko 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, Jouko, Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

Heikkinen, Hannu L.T., Jokinen, Hannu & Tynjälä, Päivi 2010. Opettajankoulutus elinikäisenä ja elämänlaajuisena oppimisena. Teoksessa Heikkinen Hannu L.T., Jokinen Hannu & Tynjälä Päivi (toim.) Verme: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 7–38.

Hong, Ji, Greene, Barbara & Lowery, Jennifer 2017. Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43 (1), 84–98.

Huldén, Lena 2006. Esi-isämme eränkävijöinä. Teoksessa Malinen, Jere & Väänänen, Veli-Matti (toim.) *Suomalainen metsästys*. Helsinki: Metsäkustannus, 10–14.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37 (2), 162–173.

Isosomppi, Leena 2008. Opettajan ääneen ja työn maisemaan syventymässä. Teoksessa Isosomppi, Leena & Valli, Raine (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus, 165–183.

Jokinen, Jyrki 2002. Aikuisopettajan identiteetti: Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Kairikko, Juha K. 2006a. Ensimmäisestä metsästysseurasta toiseen maailmansotaan. Teoksessa Malinen, Jere & Väänänen, Veli-Matti 2006 (toim.) *Suomalainen metsästys*. Helsinki: Metsäkustannus, 15–20.

Kairikko, Juha K. 2006b. Sotakorvausvuosista 2000-luvulle. Teoksessa Malinen, Jere & Väänänen, Veli-Matti 2006 (toim.) *Suomalainen metsästys*. Helsinki: Metsäkustannus, 21–27.

Kankainen, Markus, Saarni, Kaija & Pusenius, Jyrki 2014. Hirvenliha metsästä kulutukseen. Helsinki: Riista ja kalatalouden tutkimuslaitos.

Kataja, Pentti 2013. Metsästysaseiden historiaa tuliaseiden aikakaudella. Teoksessa Hintsala, Kari & Kuuranne, Iiro (toim.) *Metsästys Suomessa: Aarteita keräilijöiden kokoelmista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 19–35.

Koivisto, Marjatta 2004. Jääkaudet. Helsinki: WSOY.

Korhonen, Pekka 2005. Pohjoissuomalaisten pienriistan metsästäjien profilointi. Helsinki: Riista- ja kalatalouden tutkimuslaitos.

Korpela, Kalevi, Ojala, Ann, Tyrväinen, Liisa 2015. Luonnon virkistyskäytön terveys- ja hyvinvointihyödyt. Teoksessa Kurttila, Mikko, Sievänen, Tuija, Tuulentie, Seija & Tyrväinen, Liisa (toim.) *Hyvinvointia metsästä*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 48–58.

Kumpulainen, Timo 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Kurttila, Mikko, Sievänen, Tuija, Tuulentie, Seija & Tyrväinen, Liisa (toim.) 2015. Hyvinvointia metsästä. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.

Könönen, Tatu 2018. Ammatti-identiteetin rakentuminen eri uravaiheissa olevien luokanopettajien kuvaamana. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Laki riistanhoitomaksusta ja pyyntilupamaksusta 616/1993. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19930616>. Viitattu 20.5.2021.

Lehikoinen, Heikki 2008. Tuo hiisi hirviäsi: Metsästyksen kulttuurihistoria Suomessa. 2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.

Lieksan perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Saatavilla: <https://www.lieksa.fi/documents/89419/0/Lieksan+perusopetuksen+opetussuunnitelma,+p%C3%A4ivitetty+26.6.2017.pdf/8ccdaca5-7d90-cf7c-14ef-45657ed5017e>. Viitattu 14.5.2021.

Luonnonsuojelulaki 1096/1996. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19961096>. Viitattu 14.5.2021.

McAdams, Dan P. & McLean, Kate C. 2013. Narrative Identity. Current directions in psychological science. A journal of the American Psychological Society, 22 (3), 233–238.

Metsähallitus. Eräpassi. Saatavilla: <https://www.eraluvat.fi/erareppu/erakasvatus/erapassi.html>. Viitattu 18.3.2021.

Metsämuuronen, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 2. tarkistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Metsästyslaki 615/1993. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19930615>. Viitattu 24.2.2021.

Metsästäjain keskusjärjestö 2007. MKJ:n nuorisotoimintatukea Hyrynsalmen-Ristijärven rhy:lle. Metsästäjä 5/2007, 54–55.

Mockler, Nicole 2011. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. Teachers and Teaching, 17 (5), 517–528.

Moilanen, Pentti 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, Jouko, Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–104.

Neuvonen, Marjo & Sievänen, Tuija 2015. Miten suomalaiset virkistäytyvät luonnossa? Teoksessa Kurttila, Mikko, Sievänen, Tuija, Tuulentie, Seija & Tyrväinen, Liisa (toim.) Hyvinvointia metsästä. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 21–35.

Nevalainen, Vesa & Nieminen, Auvo 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita Prima.

Nias, Jennifer 1989. Primary teachers talking: A study of teaching as work. London; New York: Routledge.

Niskanen, Marjo & Tahvanainen Hannu 2016. Erätaitojen opetus kiinnostaa Kiteellä. Metsästäjä 5/2016, 52–53.

Onnismaa, Jussi 2010. Opettajien työhyvinvointi. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Saatavilla www.muodossa: www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietiikkajaeettisetperiaatteet.pdf. Viitattu 18.3.2021.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2020. Peruskouluverkko harvenee ja koulujen keskimääräinen koko kasvaa. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/peruskouluverkko-harvenee-ja-koulujen-keskimääräinen-koko-kasvaa>. Viitattu 24.4.2021.

Palmér, Hanna 2016. Professional primary school teacher identity development: a pursuit in line with an unexpressed image. Teacher Development, 20 (5), 682–700.

Perkka-Jortikka, Katriina 2016. Yksi elämä – monta uraa. Helsinki: Kauppakamari.

Pennanen, Mika 2008. Metsästys EU-Suomessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pudasjärven perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Saatavilla: https://www.pudasjarvi.fi/tiedostot/liitteet/opetus/Pudasj%C3%A4rvi_perusopetus OPS_2016_pdf.pdf. Viitattu 14.5.2021.

Rassi, Pertti, Hyvärinen, Esko, Juslén, Aino, Mannerkoski, Ilpo (toim.) 2010: Suomen lajien uhanalaisuus – Punainen kirja 2010. Helsinki: Ympäristöministeriö & Suomen ympäristökeskus.

Rautio, Arja & Tourula, Marja 2014. Terveyttä luonnosta. Oulu: Thule-instituutti Oulun yliopisto, Metsähallitus ja Oulun seutu.

Richter, Dirk, Kunter, Mareike, Klusmann, Uta, Lüdtke, Oliver & Baumert, Jürgen 2014. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teachers' Professional Development*, 97–121.

Riikonen, Eero 2013. Työ ja elinvoima: eli miksi harrastukset, leikki ja taide ovat siirtymässä työn ja hyvinvointiajattelun ytimeen? Helsinki: Osuuskunta Toivo.

Räisänen, Terttu 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Saastamoinen, Mikko 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Rautio, Pertti & Saastamoinen, Mikko (toim.) *Minuus ja identiteetti: Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 170–180.

Salmela-Aro, Katariina, Upadyaya, Katja & Hietajärvi, Lauri 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.

Salmi, Juhani & Salmi, Pekka 2005. Pohjois-Suomen pienriistan pyynti metsästäjien mielialoissa. Helsinki: Riista- ja kalatalouden tutkimuslaitos.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Sarvaala, Mari 2011. Jos metsään haluat mennä nyt – kivempaa kuin koulussa. *Metsästäjä* 1/2011, 51–52.

Sipilä, Jorma 2006. Osaajasta elämäntyyliyrittäjäksi. Juva: WSOY.

Suomen Metsästäjäliitto 2021. Saatavilla: www.metsaestajaliitto.fi. Viitattu 18.3.2021.

Suomen riistakeskus 2015a. Metsästäjän opas. Porvoo: Bookwell Oy.

Suomen riistakeskus 2015b. Metsästäjän opas: Metsästys- ja aselainsäädäntö. Porvoo: Bookwell Oy.

Suomen riistakeskus 2020. Suomi riistamaana. Saatavilla: https://riista.fi/wp-content/uploads/2020/07/suomi_-riistamaana_2020_fin.pdf. Viitattu 24.4.2021.

Suomen riistakeskus 2021a. Suomen riistakeskuksen www-sivut: Metsästys- ja pyyntiajat. Saatavilla: <https://riista.fi/metsastys/metsastysajat/>. Viitattu 15.4.2021.

Suomen riistakeskus 2021b. Suomen riistakeskuksen www-sivut: Riistakoulu. Saatavilla: www.riistakoulu.com. Viitattu 18.3.2021.

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2020. Metsästys (verkkojulkaisu). Helsinki: Luonnonvarakeskus. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/riisaa/index.html>. Viitattu 19.3.2021.

Suomus, Heikki 1995. Metsästyksen kulttuuri ja historia. Teoksessa Nummi, Petri (toim.) Metsästys - luonto - yhteiskunta. Helsinki: Otava, 82–104.

Tornberg, Leena & Venäläinen Päivi 2008. Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa Venäläinen, Päivi (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 66–74.

Tuhti, Anna 2008. Nuorisopäivä onnistuu helposti valmiin rastiradan avulla. Metsästäjä 4/2008, 68–70.

Tynjälä, Päivi 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila Hannu, Mutanen Arto, Volanen Vesa Matti (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edit Prima Oy, 11–36.

Unruh, Anita M. 2004. Reflections on: “So... What Do You Do?” Occupation and the Construction of Identity. Canadian journal of occupational therapy (1939), 71 (5), 290–295.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Viitattu 14.5.2021.

Vilkka, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Yle 2020. Lyijypitoisten haulien käyttöä kosteikkoalueilla rajoitetaan EU:ssa – Suomi vastusti päätöstä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://yle.fi/uutiset/3-11526556>. Viitattu 18.1.2020.

LIITTEET

Liite 1. Julkaisu tutkimusaineiston hankkimiseksi



Lauri Nisula
11 January · 🌐

Oletko sinä tai kuuluuko tuttavapiiriisi metsästävä opettaja?
Opiskelen luontokasvatuspainotteiseksi luokanopettajaksi Lapin yliopistossa ja tutkin pro gradu -tutkielmassani, miten opettajan metsästysharrastus on vaikuttanut hänen ammatti-identiteettiinsä ja miten se näkyy hänen ammatissaan. Erityisesti minua kiinnostaa, mitä konkreettisia metsästyksen tai riistanhoitoon liittyviä asioita opettajat ovat oppilaidensa kanssa tehneet ja näkykö harrastuksen vaikutus opettajan arvomaailmassa.
Etsin aineistoani varten metsästäviä, ensisijaisesti luokanopettajia. Kerään aineiston kirjallisessa muodossa, Internetissä täytettävällä lomakkeella.
Kommentoi julkaisuun, lähetä yksityisviesti, tai sähköpostia, mikäli sinä tai tuntemasi henkilö voisitte osallistua tutkimukseen. Lähetän sitten linkin lomakkeeseen henkilökohtaisesti.
Kaikki vastaukset ovat tutkimuksen kannalta arvokkaita, joten älä epäröi, vaikka et olisi metsästysharrastuksen suomia mahdollisuuksia ammatissasi vielä hyödyntänytkään. Vastaukset käsitellään anonymisti ja tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaisesti.
Tykkäämällä julkaisusta parannat tutkimuksen näkyvyyttä ja autat tavoittamaan kohderyhmän mahdollisimman laajasti. Kiitos jo etukäteen!
Ystävällisin terveisin,
Lauri Nisula
lanisula@ulapland.fi



*Oletko sinä tai kuuluuko
tuttavapiiriisi metsästävä
opettaja?*

Liite 2. Kyselylomake

Metsästyksen vaikutus opettajan ammatti-identiteettiin

Olen Lauri Nisula, luontokasvatuspainotteinen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja tutkin pro gradu- tutkielmassani metsästysharrastuksen vaikutusta opettajan ammatti-identiteettiin. Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksia tutkimuksessani. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti.

Taustatiedot

Tämän osion kysymyksillä kerätään vastaajien taustatietoja. Tietoja käytetään niin, ettei vastaaja ole niiden perusteella tunnistettavissa.

1. Sukupuoli

Merkitse vain yksi soikio.

- ☐ Nainen
☐ Mies
☐ Muu

2. Ikä

3. Kauanko olet toiminut opettajana?

Merkitse vain yksi soikio.

- ☐ Alle 5 vuotta
☐ 5-9
☐ 10-19
☐ 20-29
☐ Yli 30 vuotta

8. Kauanko olet harrastanut metsästystä ja minkä ikäisenä aloitit harrastuksen? Minkä ikäisenä suoritit metsästäjäätutkinnon?

9. Mitä metsästä ja kuinka monena päivänä vuodessa vietät aikaa metsästyksen parissa?

10. Osallistutko riistanhoitoon? Jos osallistut, niin millä tavalla?

Metsästäjä

4. Millä koulutusasteella työskentelet?

Merkitse vain yksi soikio.

- ☐ Alakoulu
☐ Yläkoulu
☐ Toinen aste
☐ Kolmas aste
☐ Muu: _____

5. Missä maakunnassa työskentelet?

6. Oletko erikoistunut jonkin tietyn oppiaineen/kurssin opettamiseen tai onko sinulla erityisopettajan pätevyys?

7. Kuinka suuressa koulussa työskentelet?

Merkitse vain yksi soikio.

- ☐ Alle 20 oppilasta
☐ 21-50 oppilasta
☐ 51-100 oppilasta
☐ 101-400 oppilasta
☐ Yli 400 oppilasta

11. Minkälainen merkitys harrastuksilla on elämässäsi? Koetko harrastukset tai harrastamisen tärkeäksi työsi kannalta (esim. työssäjaksaminen tai taitojen kehittäminen)?

12. Kuvalle lyhyesti omaa luontosuhdettasi.

13. Mitä metsästyks sinulle tarkoittaa? (Onko se esimerkiksi ruoanhankintaa, kannanhoitoa esim. hirvikolareiden vähentämiseksi, riistanhoitoa, monipuolista erästelyä, rentoutumista luonnossa, yhteistä ajanviettoa perheen tai ystävien kanssa?)

14. Mikä sai sinut kiinnostumaan metsästyksestä?

15. Millä tavoin olet kehittänyt tietotaitoasi metsästäjänä? (Oletko esimerkiksi perehtynyt kirjallisuuteen, käynyt kurssilla, katsonut videoita tai ollut kokeneempien metsästäjien opissa?)

16. Oletko aktiivisesti mukana metsästyseurasi tai riistanhoitoyhdistyksesi tms. toiminnassa? (Kokoukset, jaokset, koulutus, nuorisotyö...?)

**Opettajan
ammattillinen
identiteetti**

Ammatillinen identiteetti on yksilön käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Se sisältää oman ammatillisen kehityshistorian ja nykytilan lisäksi myös käsityksen omasta tavoitellusta ammatillisesta kehityssuunnasta.

17. Kuvaile, millainen opettaja olet.

18. Miten metsästysharrastuksesi on vaikuttanut ammatti-identiteettiisi?

19. Millä tavalla hyödynnät opetuksessasi luontoa oppimisympäristönä? (Kuinka paljon ja millä tavoin?)

20. Mitä metsästyksen tai riistanhoitoon liittyviä konkreettisia asioita olet tehnyt oppilaidesi kanssa?

21. Oletko tehnyt ammatissasi yhteistyötä metsästäjien, metsästyseuran, riistakeskuksen tms. kanssa, johon myös oppilaat ovat osallistuneet?

22. Näkykö metsästysharrastuksesi vaikutus arvoissasi ja asenteissasi, jotka koet osaksi opettajuuttasi? Kuvaile, millä tavalla.

23. Koetko, että voit hyödyntää haluamallasi tavalla metsästyksen tuomia lisämahdollisuuksia opettajan työssäsi? Kuvaile, millä tavalla.

24. Millä tavalla metsästysharrastuksesi on vaikuttanut oppilaiden koulun ulkopuoliseen toimintaan? Kuvaile, millä tavalla. (Onko joku esimerkiksi aloittanut metsästyksen tai muun luontoharrastuksen sinun innoittamanasi?)

25. Kuuluuko työyhteisösi muita metsästästä harrastavia aikuisia? Jos kuuluu, niin miten tämä näkyy työyhteisössänne?

26. Tuotko metsästysharrastustasi aktiivisesti esille työyhteisössäsi? Miksi?

27. Koetko, että metsästysharrastuksesi olisi vaikuttanut opettajan työhösi haitallisesti? Jos koet, niin miten?

Kiitos vastauksistasi!

Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä.

Google Forms